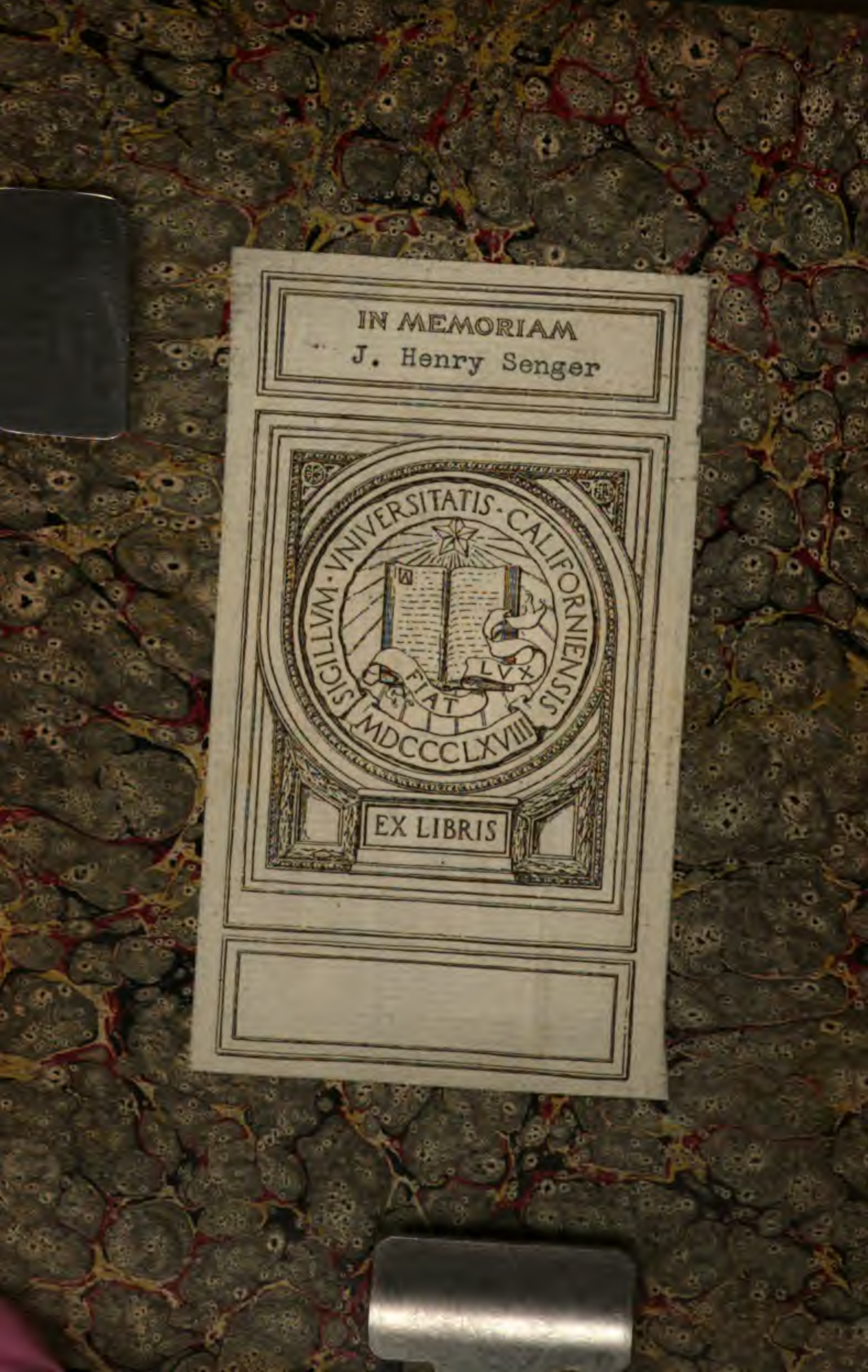



IN MEMORIAM
J. Henry Senger
SIGILLVM · VNIVERSITATIS · CALIFORNIENSIS
FIAT LVX
MDCCCLXVIII
EX LIBRIS



132

Diesterweg's Wegweiser

zur

Bildung für Deutsche Lehrer.

Fünfte Auflage

in neuer, zeitgemäßer Bearbeitung herausgegeben

von dem

Curatorium der Diesterwegstiftung.

Mit dem lithographirten Bildnisse Diesterweg's.

Dritter Band.

Das Besondere.

Essen,

Druck und Verlag von G. D. Bädeker.

1877.

Diesterweg's

Wegweiser

zur

Bildung für Deutsche Lehrer.

Dritter Band.

Das Besondere.

II. Abtheilung.

Fünfte Auflage.

Essen,
Druck und Verlag von G. D. Bädeker.
1877.

IN MEMORIAM

J. Henry Senger

Inhalts-Verzeichniß

zum dritten Bande.

Zweiter Theil.

Das Besondere.

II. Abtheilung.

I.

Geographie.

Von

Dr. Möbus,

Vorsteher einer höheren Töchterschule in Berlin.

Seite

Zweiter Theil.

Das Besondere.

II. Abtheilung.

I.

Geographie.

Von

Dr. Möbus,
Vorsteher einer höheren Töchterschule in Berlin.

Der Unterricht in der Geographie.

I.

Allgemeines.

Obwohl nach Ansicht bedeutender Fachmänner die Geographie oder Erdkunde noch kein abgeschlossenes System einer selbständigen Wissenschaft bietet, so wird sie doch als Wissenschaft behandelt und mehrere Hochschulen bereits haben ihr besondere Lehrstühle errichtet. Ihr Begriff kann enger und weiter gefaßt werden. Am weitesten umgrenzt ihn wohl Karl Ritter, wenn er unter Geographie die „Wissenschaft des irdisch erfüllten Raumes" versteht. Doch indem ihm die Erdkunde andrerseits die Wissenschaft von der Erde als dem „Wohn- und Erziehungshause der Menschheit" ist, faßt er ihr Gebiet schon enger und bestimmter auf. Andere definiren: „Geographie ist Beschreibung der Erdoberfläche nach ihrer natürlichen Beschaffenheit und als Wohnplatz der Menschen." Noch andere: „Geographie ist die in wissenschaftlicher Vollständigkeit und Einheit vom europäisch-deutschen Standpunkte aus gehaltene Beschreibung der Erdoberfläche nach ihrem jetzigen Zustande, sofern sie als Wohnplatz der Menschheit mit dieser in steter Wechselwirkung steht." Der Kern der Sache für die Schule bleibt immer: Die Geographie faßt durch Vergleichung die Natur- und Lebensverhältnisse der verschiedenen Erdräume nach ihrem innern, gesetzmäßigen Zusammenhang, ihrer Wechselwirkung auf.

Man unterscheidet bald zwei, bald drei, vier oder mehr Hauptgebiete, Theile der Geographie. Wir folgen der in neuester Zeit von Autoritäten beliebten Zweitheilung. a. Die physikalische Geographie betrachtet die Erde als Naturkörper, also die natürlichen, von allgemeinen Naturgesetzen abhängigen Erscheinungen ihrer Oberfläche. b. Die politische Geographie betrachtet die Erde als Wohnplatz der Menschheit, also die Wechselwirkung zwischen Natur und Menschengeist in den Erscheinungen der Erdoberfläche. — Da der Mensch als ein Produkt aus Natur und Geist beiden geographischen Gebieten angehört, so ist die eigentliche Völkerkunde (Ethnographie) das natürliche Verbindungsglied zwischen physikalischer und speciell-politischer Geographie oder Staatenkunde (Statistik).

II.

Methodisches.

1. Auswahl des Stoffes.

Die gehobene Volksschule oder Bürgerschule, Mittelschule, die wir hier im Auge haben, ist eine allgemeine (keine Berufs-) Schule und soll als solche den Zögling möglichst befähigen, Natur und Leben um sich her zu verstehen, soll also wesentlich formal bildend wirken. Das Leben selbst, die allgemeinste Fortbildungsanstalt, ergänzt inner- und außerhalb des Berufs die Schule, verlangt aber zum Weiterbau ein solides Fundament. Darum gründliche, lebensvolle Durchdringung des Lehrstoffs und deshalb Maß und Beschränkung in der Auswahl desselben, was hier um so mehr noth thut, als in das Gebiet der Geographie so manches hineingetragen worden, was ihr, für die Schule wenigstens, nicht zugehört.

a. Nach den Hauptgebieten. Die Objekte beider geographischen Gebiete treten im wesentlichen gleichzeitig, wenn auch nicht immer gleich mächtig, an den Menschen, den Schüler heran; darum sind beide auf jeder Lehrstufe zu behandeln. Da aber das Natur-Leben dem jüngern Schüler näher steht als das geistige, die natürlichen Verhältnisse der Erdoberfläche stetiger und zugleich Grundlage und Vorbedingung der geistigen sind, so muß auf den ersten Stufen das Physikalische vorwalten und das Politische erst allmählich mit ihm in gleiche Linie treten.

b. Nach den Hilfswissenschaften. Die Erdkunde, von Herbart eine „associirende Wissenschaft“ genannt, steht in vielfacher Beziehung zu andern Wissenschaften; am innigsten indeß ist ihre Berührung mit Geschichte und Naturkunde, ja nach Ritters Auffassung ist die Geographie nur ein Produkt, eine höhere Einheit beider. Für rechte Erkenntnis und Würdigung gewisser geographischer Erscheinungen und Thatsachen ist die Mitauffassung ihrer historischen Seite unentbehrlich; doch darf das Historische in der Geographie eben nur in solchem Falle und dann niemals in Form eigentlich geschichtlicher Erzählung, sondern nur als Erwähnung, Anführung, Hinweis auftreten, namentlich da, wo die Kenntnis der bezüglichen historischen Thatsachen bereits vorausgesetzt werden kann. Geographie und Geschichte als gleichberechtigte Gegenstände oder wohl gar als aus inniger Verschmelzung von zweien entstandenen einheitlichen Gegenstand in derselben Stunde zu lehren, halten wir für ein Unding. Geographie und Geschichte verhalten sich zu einander etwa wie Raum und Zeit; aber daß „Geographie Geschichte der Gegenwart, Geschichte aber Geographie der Vergangenheit“ sei, ist mehr Wortspiel als Wahrheit.

Ebenso entlehnt die Erdkunde aus den Gebieten der Physik und Mathematik (als speciell-physikalische und astronomische Geographie) wie der Naturbeschreibung (naturhistorische Geographie) u. a. die Gesetze und Gründe zahlreicher Erscheinungen, darf aber dabei ihren Zweck nicht vergessen, muß die Resultate jener Wissenschaften als bekannt voraussetzen und nur als Mittel benutzen. Angeführt kann sehr vieles werden,

was die Erdoberfläche bietet; aber Gegenstand näherer Erörterung, Beschreibung darf nur das sein, „was einen Eigennamen trägt". Die großen Ideen, die universale Auffassung eines Ritter in vollem Umfange auf die Bürgerschule anzuwenden ist unpraktisch und verfehlt.

c. Nach den verschiedenen Erdräumen. Da die Wichtigkeit der Dinge für uns in dem Maße wächst, als sie unser Dasein beeinflussen, so ist seitens der Schule die engere und weitere Heimat, das Vaterland am ausführlichsten zu behandeln. Mit der Heimat ist der Mensch physisch wie geistig am innigsten verwachsen; sie bietet natürlich auch die meisten Anschauungsmomente dar. So ist die Geographie Deutschlands „die Krone geographischer Erkenntnis für den Deutschen". Diesterweg sagt: „Der Mensch betritt an irgend einer Stelle der Erdoberfläche den Schauplatz der Welt. Für den bei weitem größten Theil der Menschen ist diese Stelle für ihr Leben lang der Raum, in welchem ihr Leben beschlossen bleibt; und selbst für diejenigen, welche über diesen kleinen Raum hinausgeführt werden, ist doch immer wieder ein kleiner Bezirk der Schauplatz ihrer lebenslangen Thätigkeit. Der einzelne Mensch ist zunächst wirksam in seinem Hause, in seiner bürgerlichen Gemeinde, in dem Kreise, in welchem seine Gemeinde liegt, und in einem Regierungsbezirke oder Staate. Wenn es nun wahr ist, daß der Mensch sich zum Theil dadurch von den unvernünftigen Wesen unterscheidet, daß er mit klarem Selbstbewußtsein die Verhältnisse seiner Umgebung durchschaut; wenn es wahr ist, daß es des Menschen unwürdig ist, über die nächsten Verhältnisse nicht unterrichtet und aufgeklärt zu sein; wenn es wahr ist, daß man in den Verhältnissen des Lebens nur in soweit richtig zu handeln vermag, als man diese Verhältnisse richtig aufgefaßt hat; wenn es endlich wahr ist, daß der Mensch den Zweck seines Daseins nur in der Gemeinschaft mit seinesgleichen, also in dem häuslichen und bürgerlichen Verein, zu erreichen im Stande ist: so ist damit nach meinem Ermessen die Behauptung begründet, daß von dem ganzen Wissen über die Erde für jeden Schüler die Kenntnis des Raumes, in welchem er lebt, und der bürgerlichen und Staatsverhältnisse, die auf ihn einwirken und in welchen und auf welche er zu wirken bestimmt ist, das Wichtigste und Unentbehrlichste sei." —

Doch warnen wir an dieser Stelle zugleich vor jenem Hyperpatriotismus in der Geographie, der in seiner Beschränktheit alles Nichtvaterländische gern ignorirt und die genaueste Kenntnis der unbedeutendsten vaterländischen Hügel, der winzigsten heimischen Bächlein für unendlich wichtiger hält als die Allgemeinkunde der Hauptgebirge und Ströme des Auslandes. Die Bedeutung der nichtvaterländischen Land- und Wasserräume nimmt zwar im allgemeinen mit dem Wachsen ihrer Entfernung von uns ab; indeß können Ausnahmen stattfinden und demgemäß z. B. die Vereinigten Staaten v. Nordamerika unter gewissen Gesichtspunkten für uns wichtiger erscheinen als die europäische Türkei.

2. Lehrgang.

Die Heimat ist nicht nur der Bedeutung sondern auch der Zeit nach der erste Gegenstand geographischen Unterrichts; wohl allgemein beginnt man mit der Heimatskunde. Was ist das?

Heimat ist dem jüngern Kinde nicht bloß das Vaterdorf oder die Vaterstadt, oder der sie bespülende Bach oder Fluß, oder die sie umschließende leblose wie belebte Landschaft — Heimat ist dem Kinde das alles zusammen, innig verschlungen, das ganze Bild in Einem Rahmen. Ob es den Blick auf die Wellen und Steine des Baches, die Pflanzen und Thiere des Feldes und Waldes oder auf die Wolken und Sterne des Himmels richtet, ob es das Ohr dem Brausen des Sturmes, dem Gesange des Vogels oder der Sage von jener Ruine, der Geschichte dieses berühmten Menschen zuwendet: zum Heim gehört ihm das alles, und all' die Mannigfaltigkeit gestaltet sich ihm zu poetischer Einheit. Diese Einheit kindlicher Auffassung hat die Schule zu achten, darf sie nicht jäh zerreißen, muß vielmehr bei ihr anknüpfen. Wie alle Zweige des Sprachunterrichts dem Stamm des vereinigten Sprech- Lese- Schreib-Unterrichts entsprießen, so müssen auch die drei Realien aus gemeinsamem Stamme erwachsen, und dieser ist die Heimatskunde. Letztere ist also nicht bloß Geographie, sondern ist auch Geschichte und Naturkunde der Heimat und zwar in etwa gleichem Maße, ist mit Einem Worte eine Vorschule (Propädeutik) der Realien. Der Begriff „Heimatskunde“ fällt also nicht zusammen mit „Geographie der Heimat, des Vaterlandes“. — Diese Auffassung des Gegenstandes, die wir schon vor drei Jahrzehnten vertraten, verbreitet sich allmählich mehr, ist aber noch nicht allgemein. Die Consequenz derselben ist, daß unmittelbar auf den Cursus der Heimatskunde die drei Realien selbständig folgen.

Kennt das Kind die Heimat vorab als ein Ganzes, so lehrt die Heimatskunde die bedeutendsten Theile desselben an sich und in ihrem Zusammenhang näher kennen, lehrt daran das Ganze als solches geistiger erfassen. Genau genommen geht die Heimatskunde nur so weit als die eigentliche Heimat und diese nur so weit als die unmittelbare Anschauung des Kindes. Was direkt an die Heimat grenzt, wie z. B. die Provinz, ist schon Gegenstand der „Geographie der Heimat resp. des Vaterlandes“.

Da wir den Boden unmittelbarer Anschauung der Wirklichkeit doch schon bei Überschreitung der Heimatsgrenze verlassen und damit das Gebiet mittelbarer Anschauung betreten, so ist's im Grunde gleich, ob nun einerseits die Provinz, das Vaterland oder andrerseits der Erdball als nächster Gegenstand unsrer Betrachtung auftritt. Consequenter wäre es den ersten Weg einzuschlagen, in stets sich erweiternden Kreisen durch Vaterland, Europa und übrige Erdtheile fortzuschreiten und mit dem Erdganzen zu schließen. Dieser Weg, also der vom Centrum zur Peripherie, vom Besondern zum Allgemeinen (der synthetische), ist von namhaften Pädagogen (auch Diesterweg) empfohlen, von andern versucht worden. Man hat dem rein synthetischen Gange den Vorwurf gemacht, daß er dem Schüler, dessen Wissensdrang und Phantasie ja gern auch in die Ferne schweifen, die Kenntnis des Erdganzen, durch die überdies erst so manche Erscheinung innerhalb der besondern Erdräume erklärt wird, zu lange vorenthalte. Wird dieser Gang jedoch, unter stets wachsender Stofferfüllung also gleichsam intensiver Vergrößerung der Kreise, wiederholt, auf jeder Hauptstufe mindestens einmal durchgemacht, so fällt jener Vorwurf. — Läßt man dagegen auf den Cursus der Heimatskunde (oder auch der Provinzialkunde) sofort die

Betrachtung des Erdballs folgen, wählt also den Weg von der Peripherie zum Centrum, vom Allgemeinen zum Besondern (den analytischen), wie ihn die wissenschaftlichen Werke gehen, und wiederholt während der Dauer des geographischen Gesammtcursus auch diesen Weg öfters, bewegt sich also in extensiv sich verkleinernden, auf jeder Lehrstufe aber intensiv sich vergrößernden Kreisen: so hat man die meisten Methodiker der Gegenwart, den Lehrgang der meisten Schulbücher für sich.

Welchen dieser beiden Hauptwege man auch einschlagen möge: beide gewähren den Vortheil, daß nicht nur die Heimat sondern auch die Ferne, nicht nur das Besondere sondern auch das Allgemeine — immer als abgerundetes Ganzes — dem Zögling im Laufe der Schulzeit mehrmals und zwar seiner geistigen Entwicklung gemäß in immer reicherer Fülle, gründlicherer Tiefe vorgeführt wird.

Stoffauswahl und Lehrgang im einzelnen für die Heimatskunde sowohl als für die geographischen Hauptstufen der (ideellen) Mittelschule darzulegen erscheint uns nicht nothwendig, gewissermaßen nicht einmal möglich, da genannte Gattung von Schulen noch keine feste Gestalt gewonnen hat und die besseren bezüglichen Leitfäden jener Anforderung mehr oder minder entsprechen.

3. Speciell-Methodisches.

A. Gegenstand und Art. Die besondre Methode hat es materiell mit der Übermittelung des ausgewählten Materials an den Schüler, formell mit der geistigen Verarbeitung dieses Materials zu thun. Sie vergeistigt den Stoff, damit der Zögling ihn geistig erfasse, und dieser erfaßt ihn so tief, als seine Kraft und sein Interesse bedingen. Kraft und Lust, Können und Wollen des Schülers zu erregen, zu entwickeln ist also Kern der methodischen Aufgabe des Lehrers.

Nehmen wir für die Mittelschule drei Hauptstufen des geographischen Unterrichts an, so hat es die Unterstufe vorwiegend (nicht ausschließlich) mit der geographischen Erscheinung (dem Was und Wo), die Mittelstufe mit dem Gesetz (dem Wie) und die Oberstufe mit dem Grunde (Warum) zu thun. Logisch entspricht der Unterstufe die „Anschauung", der Mittelstufe der „Begriff", der Oberstufe der „Schluß"; aber in der Praxis durchdringen diese Kategorien sich gegenseitig mehr, als sie auf einander folgen. Denn auf jeder Stufe betrachtet man Erscheinung, Gesetz, Ursache, aber je in entsprechendem Maße; auf jeder Stufe beginnt man mit der Anschauung, wenn auch von unten nach oben allmählich von der äußern, sinnlichen zur innern, geistigen, von der unmittelbaren zur vermittelten Anschauung vorschreitend; auf jeder Stufe entwickelt man Begriffe, Urtheile, Schlüsse, wenn auch allmählich bestimmter, schärfer, tiefer. Auf jeder Stufe also werden sämmtliche Geisteskräfte des Schülers bethätigt, nur in verschiednem Grade. Die Natur des menschlichen und besonders des Kindes-Geistes erfordert ohnehin Wechsel und Ebenmaß in der Übung der einzelnen Kräfte, und demgemäß darf weder das Anschauungsvermögen noch die Phantasie, weder das Gedächtnis noch der Verstand zu andauernd beschäftigt werden. — Das positive Endziel jeder Stufe muß ein im Schülergeiste erzeugtes „geographisches Bild" des durchlaufenen Kreises sein, ein klares, lebensvolles harmonisches

Ganzes, das bei der Erinnerung die Seele hebt, nicht aber unverdauter, einheitsloser Gedächtniswust, der sie niederdrückt. Florens Winkler sagt in seiner „Methodik des geographischen Unterrichts“: „1. Gehe stets von der Anschauung aus. 2. Studire die Karte so gründlich als möglich mit deinen Schülern. 3. Trage bei Betrachtung eines Landes wenig vor, aber entwickle viel, und schließlich fasse alles in ein lebensvolles, harmonisches Charakterbild zusammen. 4. Ziehe häufig Parallelen und setze stets das Einzelne in Beziehung zum Einzelnen und zum Ganzen.“ Dem stimmen wir vollständig bei. Die Natur des vorliegenden Lehrgegenstandes erheischt das Vorwalten der vortragend-entwickelnden Lehrform, die aber mit der rein-entwickelnden fast bei jedem Schritte wechselt.

Um auch dem Wunsche derjenigen Lehrer zu genügen, die beruflichen Anlaß oder doch Neigung haben, den mathematischen oder astronomischen Zweig der physikalischen Geographie besonders zu pflegen, lassen wir im Auszuge Diesterwegs Ansichten über dieses Sondergebiet folgen, welch letzterm wir von unserm Standpunkte aus allerdings keine specifische Berechtigung zugestehen können.

Diesterweg sagt: „In der gewöhnlichen Geographie kommen zwar auch Kenntnisse aus der sogenannten mathematischen Geographie vor und sie sind darin gar nicht zu entbehren; aber zu einer vollständigen Einsicht über die Verhältnisse der Erde als eines mathematischen Körpers zu dem Sonnensystem und dem Himmel überhaupt kann man es darin nicht bringen, einmal, weil der Standpunkt der Schüler dazu noch nicht hinreicht, und dann, weil der Unterricht in der Erdbeschreibung durch eine vollständige Behandlung der mathematischen Geographie zu sehr zerrissen, ins Weite gezogen werden würde. Was von dem Äquator, den Wende- und Polarkreisen, den Meridianen 2c. in der Erdbeschreibung zum Behuf der Kenntnis der physikalischen Beschaffenheit der Erde gesagt werden muß, wird an dem Globus gezeigt und mehr als historische Notiz denn als rationelle Einsicht behandelt, mit Hinweis auf den nachfolgenden Unterricht, der darüber eine vollkommenere Einsicht liefern werde.

Zur allgemeinen Bildung rechnen wir die Kenntnis der Erscheinungen an Sonne, Mond nnd Sternen, also der populären Astronomie. Wenn auch der gebildete Mensch dem Astronomen die Berechnungen nicht nachmacht, so soll er doch den Gang kennen, den der menschliche Geist nimmt, um die Resultate der Forschung herauszubringen. Auf die Kenntnis dieser Resultate kommt es an, und auf die Einsicht, wie sie gefunden worden. Das Finden selbst bleibt den Forschern überlassen.

Die Methode dieses Gegenstandes ist im allgemeinen durch die Gesetze des Unterrichts vorgezeichnet. Die Kenntnis der äußern Welt erlangt man durch äußere, sinnliche Anschauung; die Auffassung der einzelnen Erscheinungen selbst ist daher überall das Erste. Also Vorführung der letztern selbst, auch in Versuchen (Experimenten), und Hinweisung auf die täglichen und jährlichen Erscheinungen bei Tag und Nacht am Himmel und auf der Erde. Sind die Thatsachen aufgefaßt und können die Schüler ihren Verlauf im allgemeinen beschreiben, so folgt als Zweites die Aufmerksamkeit auf und das Nachdenken über den gesetzmäßigen Verlauf der Erscheinungen, einer einzelnen als Repräsentantin einer ganzen Klasse, oder einer Mehrheit dem innern Wesen nach gleicher Erscheinungen — also äußere Auffuchung der Naturgesetze.

Das Dritte ist die **Aufspürung** der den Erscheinungen und Gesetzen zu Grund liegenden **verborgenen Ursachen** und **Kräfte**. So geht die Methode vom Einzelnen, oft Complicirten zum Allgemeinen und Einfachen; sie ist regressiv, analytisch. Zuletzt versucht man natürlich auch die Erklärung und Ableitung des Gesetzes aus der Ursache, der Erscheinung aus dem Gesetz. Ein Gesetz ist gewöhnlich die Einheit für eine Vielheit von Erscheinungen, eine Ursache (Kraft) die Einheit für eine Mehrheit von Gesetzen. Diesen Gang vom „Was" zum „Wie" und endlich zum „Warum" erfordert nicht bloß die Elementarmethode, sondern er stimmt auch mit der **Geschichte** der Wissenschaft überein. — Wenden wir das Bisherige speciell auf die mathematische Geographie und populäre Himmelskunde an, so entstehen der Reihe nach folgende Fragen:

1) Was sehen und beobachten wir an dem Himmel über unserm Horizonte: a. täglich, bei Tag und Nacht; b. in den verschiedenen Jahreszeiten? 2) Tragen sich die Erscheinungen wirklich so zu, wie wir sie sehen, oder: ist es so, wie wir es wahrnehmen, und wenn nicht, wie dann? 3) Nach welchen Gesetzen geschehen die Bewegungen und Erscheinungen? woher entstehen die Täuschungen? warum stimmt der Schein nicht mit der Wirklichkeit überein? 4) Welches sind die Ursachen, Kräfte, Grundkräfte, die Himmel und Erde erhalten, bewegen? — Aus der gewöhnlichen Erdbeschreibung weiß der Schüler, daß die täglichen und jährlichen Erscheinungen nicht auf der ganzen Erde so sind wie an seinem Wohnort. Darum läßt man ihn sich die Erscheinungen auf andern Standpunkten der Erdoberfläche denken und zwar 1) auf dem Äquator, 2) auf den Polen, 3) in mittleren Breiten, z. B. unter 52° n. Br. Vom Standpunkt des Schülers, als dem Nächsten, geht man aus, schreitet dann unter Inanspruchnahme der Einbildungskraft und intuitiven Anschauung zu den Extremen (Äquator und Polen) fort und kehrt endlich wieder zur Mitte zurück. In solcher Weise bemächtigt man sich des Verlaufes der Gesammtheit der Erscheinungen in allmählichen Übergängen und Stufen.

Aus dem häufig ganz verkehrten Naturunterricht, aus dem todten Anlernen solcher Dinge, die sich begriffmäßig gar nicht auffassen lassen, ist es zum Theil zu erklären, daß die meisten Menschen eher alles Andere ihrer Aufmerksamkeit würdigen als die wundervollen sogenannten alltäglichen Erscheinungen auf der Erde und am Himmel. Und doch gibt es nach **Kant** nichts Erhabeneres als den Himmel mit seinen Wundern und das Sittengesetz in der Brust des Menschen." —

B. Mittel. Zur Verwirklichung der methodischen Zwecke ist natürlich die Persönlichkeit des Lehrers das erste, vorzüglichste Mittel; der Lehr-Apparat steht erst im zweiten Range, aber auch der tüchtigste Lehrer kann seiner nicht entbehren. Zum geographischen Lehr-Apparat gehören Wirklichkeit, Bild und Buch.

a. **Wirklichkeit.** Daß die unmittelbare, die Anschauung des wirklichen geographischen Gegenstandes aller andern Anschauung voransteht, lehrt die tägliche Erfahrung und bedarf keines Beweises; die Wirklichkeit ist für Lehrer und Schüler durch keine Vermittelung wahrhaft zu ersetzen. Der Schüler des Dorfes, der Kleinstadt entbehrt natürlich mancher Anschauungen, die derjenige der Großstadt in Fülle hat, und umgekehrt; die Schule muß hier ausgleichen, muß auch **recht** schauen lehren („nur

was man weiß, sieht man“, Goethe), und zu diesem Zweck sind für die Mußezeit Spaziergänge und Reisen der Lehrer mit den Schülern zu empfehlen, während Ausflüge der Eltern mit ihren Kindern pädagogischen Zwecken im ganzen wenig dienen.

b. Bild. Die besten Vertreter der Wirklichkeit sind die Bilder. Sie zerfallen in sichtbare und in solche, die durch sprachliche Darstellung für das Ohr erzeugt werden; erstere wieder in körperliche und Flächenbilder. Zu den körperlichen, plastischen Bildern (Modellen) gehören folgende: 1. Die Globen. Sie, die vollkommensten und anschaulichsten Miniaturbilder der Erdkugel (resp. Mond- und Himmelskugel) in ihrer Totalität, dürfen für den Klassengebrauch nicht zu klein sein und nicht zuviel Detail enthalten; Reliefgloben erfordern, wenn sie wirklich auch der Terrainkunde dienen sollen, ganz besondre Größe. Tellurien und Planetarien sind in sich bewegliche Verbindungen von Globen zu astronomisch-geographischen Zwecken. Diese Mechanismen müssen besonders einfach construirt sein, damit die Vorstellung des Schülers nicht an dem Labyrinth von Reifen, Drähten, Räderwerken 2c. haften bleibe; zur Vermeidung letztern Übelstandes möchten wir überdies anheim geben, diese Lehrmittel auf höherer Stufe erst am Schluß der betreffenden Lehrstunden, gleichsam zur sichtlichen Bestätigung des bereits geistig Geschauten, und auf der höchsten Stufe gar nicht mehr zu gebrauchen. 2. Die Landschaftsmodelle sind, wenn mit Sachkunde gefertigt, zu selten und theuer, um in den stehenden Apparat der Schule zu treten. 3. Die Reliefkarten, ein Mittelding zwischen Modell und Flächenbild, sind bei allem Werthe oft leicht verletzlich und stellen, der Anschaulichkeit wegen, die Höhenverhältnisse in der Regel sehr übertrieben dar. — Die Flächenbilder zerfallen in echt künstlerische Bilder (Kupfer- und Stahlstiche, Lithographien und Photographien) und Karten. 1. Die künstlerischen Bilder müssen, wenn sie für die Schule von wirklichem Nutzen sein sollen, nur kleinere Räume oder Einzeldinge und zwar, für das bloße Auge berechnet, in bedeutendem Maßstabe darstellen. Eine auch nur das Allerwichtigste umfassende Sammlung leistet vortreffliche Dienste; die photographische Kunst namentlich macht sie der Schule immer zugänglicher und das Stereoskop erhebt sie gleichsam zur Körperlichkeit. 2. Die Karten, Plankarten, eigentlich nur Entwürfe zu Bildern, sind geeignet, die größten wie die kleinsten Erdräume darzustellen (General- und Specialkarten, Pläne); sie sind leicht zu beschaffen und zu handhaben. Obwohl in neuerer Zeit (besonders mit Hilfe des Farbendrucks) sehr vervollkommnet, stellen sie doch die einzelnen geographischen Gebiete besser gesondert (rein-physikal., polit. Karten) als vereinigt (physikal.-polit. Karten) dar, es wäre denn, daß im letztern Fall sich der eine Zweck dem andern entschieden unterordnete. Die meisten Schul-Wandkarten geben zuviel Detail, das nicht gelehrt werden kann und die klare Anschauung des Nothwendigen behindert; geographische Namen gehören auf dergleichen Karten eigentlich gar nicht. — Von den Handkarten für Schüler gilt im wesentlichen das über die Wandkarten Gesagte. Da die „concentrische“ Methode als die vorzüglichste anerkannt ist, so haben sich die betreffenden Kartenwerke ihr eng anzuschließen und demnach muß der Atlas dieselben Hauptkreise getrennt darstellen, die der Lehrgang durchläuft. Wie sieht's nun nach dieser Seite in der Kartenwelt aus? Sogenannte „methodische“ Schul-

Atlanten gibt's genug, wirkliche kennen wir nicht; manche indeß sind auf gutem Wege. — Das Vorzeichnen, Skizziren seitens des Lehrers, das am besten auf eigens dazu eingerichteten Wandtafeln geschieht, ist zur Veranschaulichung gewisser geographischer Partien unerläßlich und beginnt schon mit der Heimatskunde; das Kartenzeichnen seitens der Schüler, obwohl von anerkannt hohem Nutzen, nimmt leider trotz der vorhandenen gedruckten Grundlagen (Gradnetze, Umrisse rc.) viel Zeit in Anspruch. Unbedingt nothwendig erscheint das „Kartenlesenlehren“, das mit Vorführung jeder neuen Karte fortzusetzen ist und bei wirklich guten Kartenbildern dem Lehrer viel Vortrag erspart. — Die für das Ohr bestimmten, gewöhnlich so genannten geographischen Bilder sollten möglichst künstlerisch und allgemein gehalten und deshalb nur mustergiltigen Werken entnommen oder von wirklich sachkundiger Hand direkt für die Schule gearbeitet sein. Im allgemeinen entsprechen die vorhandenen dieser Anforderung nicht oder nur in geringerem Maße. Diese Bilder sind auch erst je nach Abschluß der durch die Lehrstunden im Schüler erzeugten zu geben und zwar nur auf höheren Lehrstufen.

Hinsichts des Werthes der gesammten Anschauungsmittel gilt indeß der Grundsatz: Äußere Anschauung ist nur Mittel; innere Anschauung, Begriff und Urtheil sind Zweck.

c. Buch. Gedruckte Leitfäden für den Schüler zu häuslicher Wiederholung des in der Schule Gelernten haben wesentlich nur das zu geben, was möglichst unverlierbares Eigenthum für ihn bleiben soll; es seien gleichsam nur Skizzen, die der Unterricht zu vollendeten Bildern auszumalen hat; bloße Namensverzeichnisse indeß thun's auch nicht. Hinzusetzen kann der Lehrer leicht, aber weglassen der Schüler schwer. Also knapper Stoff, besonders wenig und runde „Zahlen“ und letztere mehr nur in den höhern Cursen und zur Vergleichung! Auch knappe Form: auf den untern Stufen mehr erzählend, auf den obern mehr skizzirend! Gut gewählte und an rechter Stelle angebrachte „Fragen“ helfen den Umfang des Buches verringern und seinen Gehalt und Zweck erhöhen. Die „Aussprache der Fremdnamen“ im Leitfaden zu bezeichnen, erscheint nicht gerathen, da auch die vollkommenste Bezeichnung wiederum eines Schlüssels bedarf. Wir setzen ohnehin voraus, daß der Lehrer die Aussprache der allerwichtigsten fremden Culturſprachen unsrer Zeit (Französisch, Englisch, Italienisch) kenne. Ein zuverlässiger gedruckter Führer für weitere Gebiete ist nicht vorhanden, ist überhaupt nicht leicht herzustellen, da die bezüglichen Quellen schwer zugänglich sind und selbst unsre Fachmänner in der Schreibung geographischer Namen oft sehr von einander abweichen. Fremdnamen in zweifelhaften Fällen deutsch auszusprechen erscheint natürlicher als ein Gemengsel von heimischer und fremder Aussprache zu bieten. Ehre dem deutschen Streben nach wirklich richtiger Aussprache; aber Franzosen, Engländer und andre Culturvölker formen und sprechen die Fremdnamen ihrer Zunge gemäß, und schließlich ist die Sache doch wichtiger als der Name. In der Heimatskunde sind Leitfäden für den Schüler aus naheliegenden Gründen nicht zu empfehlen. Überhaupt muß der Lehrer den Erfolg seines Wirkens nicht zu sehr von häuslicher Schülerthätigkeit abhängig machen, den Schwerpunkt der Methode nicht in den Leitfaden legen. („Der Lehrer ist die Methode.“ D.)

Und sollen wir zu allerletzt noch ein Wort über den Geist sagen, der in der geographischen Lehrstunde herrschen soll, so muß das eben kein andrer als der naturgemäß aus dem Gegenstande fließende, also der „geographische“ sein. Daß der Unterricht in der Erdkunde verschiedne Wissensrichtungen berührt, die verschiednen Geisteskräfte in Thätigkeit setzt, folgt eben aus der Natur seines Objekts, hat er mehr oder minder mit andern Unterrichtszweigen gemein und ist schon im Eingang erwähnt worden. Jeder Lehrgegenstand soll den Geist entwickeln, aber keiner absichtlich fremde Geister citiren; auch letztern selber dient man damit nicht.

Empfehlenswerthe Lehrmittel.

An geographischen Lehr- und Lernmitteln überhaupt ist die Schule überreich, an wirklich guten, brauchbaren im ganzen nicht arm, wenn auch der Bedarf für die verschiedenen Einzelzwecke unsrer Disciplin nicht gleichmäßig gedeckt ist. Geographische Institute besonders liefern Anschauungsmaterial, und Lehrmittel-Ausstellungen machen es dem betr. Publikum zugänglicher. Wir empfehlen hier unmaßgeblich nur, was wir genauer kennen, und zwar das nach unsrer Meinung allgemeiner bekannte und verbreitete Material nur hindeutungsweise, das übrige etwas ausführlicher. Auf eine speciellste Kritik des nachfolgend Genannten gehen wir nicht ein, da wir es mit Berufsgenossen zu thun und die uns leitenden Ideen bereits entwickelt haben.

A. Anschauungsmittel.

Plastische und Bilderwerke.

Gute Globen in reicher Auswahl, unter denen wir die Adami'schen von H. Kiepert bearbeiteten hervorheben, liefern in Berlin besonders die Handlungen von J. Bischof, D. Reimer, Schotte u. Comp. und Schropp. Auch brauchbare Tellurien und Planetarien sind hier zu haben. — Unter den Bilderwerken empfehlen wir E. Wendt's „Bilder-Atlas der Länderkunde“ mit Erläuterungen (Leipzig, Dörffling und Franke) und „Charakterbilder der Erd- und Völkerkunde“ mit erläuternden Texten, der Zeitschrift „Globus“ entnommen (Hildburghausen, Bibliograph. Institut).

Kartenwerke.

a. Für Schüler.

Schul-Atlanten sind durch jede solide Buchhandlung zu beziehen, brauchbare verschiednen Umfangs stets vorräthig in den oben genannten Handlungen. Zu den besten rechnen wir die von Adami-Kiepert, Kiepert, Sydow, H. Lange und Handtke. — Als Grundlage zum Kartenzeichnen für Schüler dürften Uhlenhuth's „Karten-Modelle“ (Berlin, Theobald Grieben) und J. Straube's „Methodischer Handatlas zum Kartenzeichnen“ (Berlin, J. Straube) sich eignen.

b. Für Lehrer.

Hier stehen in erster Linie die Wandkarten, Hand-Atlanten und Handkarten von **Sydow**, **Kiepert**, **Weiland-Kiepert**, **A. Gräf**, **H. Berghaus**, **Handtke-Sohr**. Im einzelnen nennen wir Leeder's Karten von Europa, Deutschland, Palästina und den Halbkugeln, F. Brül- low's „Wandkarte für die Heimatskunde von Berlin", H. Möhl's „orohydrographische Wandkarte von Deutschland", E. Wetzel's „Wand- karte für den Unterricht in der mathematischen Geographie", den preis- gekrönten großen „Handatlas des Himmels und der Erde" von Kiepert, Weiland, C. und A. Gräf, Bruhns, Delitsch, redig. von Arnd, und L. Rudolph's „Atlas der Pflanzengeographie über alle Theile der Erde".

B. Schriftwerke.

a. Für Schüler.

Vorab nennen wir die Leitfäden von **Daniel** (Halle, Waisenhaus), **Lüben** (Leipzig, E. Fleischer), **Pütz** (Straßburg, Herder), **v. Seydlitz**, „Kleine Schulgeographie", (Breslau, F. Hirt) und **Voigt** (Berlin, Logier) als keiner weitern Empfehlung bedürftig. Sodann:

1. **K. Bormann**, Grundzüge der Erdbeschreibung, mit besondrer Rücksicht auf Natur- und Völkerleben. Leipzig, Schultze. ℳ. 1. —.

Ein sehr empfehlenswerthes Buch, in dem der Verfasser, bekanntlich ein hochgestellter sehr erfahrener Schulmann, Ritters Ideen auch der Bürgerschule zugänglich zu machen sucht. Ein vorbereitender Cursus soll dem gegebenen vorangehen, ein ausführender folgen.

2. **A. Möbus**, Geographischer Leitfaden für Bürgerschulen. Vier Stufen. Berlin, R. Gaertner. ℳ. —. 50.

Den oben (S. 11) ausgesprochenen Grundsätzen gemäß und nach concentrischer Methode gearbeitet. Vielleicht spricht die Thatsache, daß die beiden Unterstufen bereits in fünfter, die beiden höheren in vierter Auflage erschienen sind, in etwas für die Brauchbarkeit des Buches.

3. **H. Viehoff**, Leitfaden für den geograph. Unterricht höherer Lehranstalten, in drei Lehrstufen. Berlin, Lüderitz. I./III. Lehrg. ℳ. 3. —.

Ein anregendes, gediegenes Werk, die Ritterschen Ansichten vertretend. Indeß geht sein Zweck wohl über den der Mittelschule hinaus, auch enthält es als Leitfaden zuviel Detail in Namen und Zahlen und behandelt auf jeder der drei Lehrstufen ein gesondertes Gebiet (topische — astronomisch-physische — politische Geographie).

b. Für Lehrer.

1. Heimats- und Provinzialkunde.

4. **F. A. Finger**, Anweisung zum Unterrichte in der Heimatskunde, gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim an der Bergstraße. Berlin, Weidmann. ℳ. 2. 50.

Der Verfasser betrachtet die Heimatskunde als Zweig des allgemeinen Anschauungs- wie als Grundlage des nachfolgenden geographischen Unter-

richts; er legt im ersten Theile des Büchleins seine Ansichten über den Gegenstand theoretisch, im zweiten praktisch, an einem konkreten Beispiel dar. Letzteres könnte kürzer gefaßt sein; sonst zeugt die Schrift von Sachkunde und Erfahrung.

5. **Th. Cotta, Die Heimatskunde für Berlin.** Mit Abbildungen. Berlin, G. Reimer. *M.* 1. 60.

Das Buch liefert reichen Stoff für Kunde der deutschen Hauptstadt, enthält auch methodische Andeutungen und einen Unterrichtsgang in 7 Stufen für eine 6klassige Schule, nimmt aber auf eigentliche Naturkunde keine Rücksicht. Wenigstens ein Hinweis auf Leben und Bedeutung von Garten und Feld, von Wiese und Wald wäre erwünscht gewesen.

6. **A. Merget, Heimatskunde von Berlin und Umgegend,** ein Lehr- und Lesebuch. Berlin, Plahn-Sauvage. *M.* 4. —.

Wenn der aus zuverlässigen Quellen geschöpfte „historische" Stoff in diesem Buche verhältnismäßig noch mehr entwickelt erscheint als im vorigen, so ist das, wie es der Verfasser auch andeutet, durch die Eigenthümlichkeit dieser Heimat gerechtfertigt. Obwohl das Naturkundliche nicht vertreten ist, wird das Buch dem Lehrer doch tüchtige Dienste leisten.

7. **Fr. Wetzel, Heimatskunde in zwei Theilen,** enthaltend: I. Allgemeine Heimatskunde, II. Heimatskunde von Berlin. Berlin, Ad. Stubenrauch. *M.* —. 50.

Das mit Sachkenntnis gearbeitete Büchlein, das in der Vorrede treffliche methodische Winke enthält, wird dem Lehrer ein zuverlässiger Führer sein. Des Verfassers Ansicht, daß Fassungsvermögen und Interesse des Schülers für Geschichtliches minder groß sei, als man gewöhnlich glaube, theilen wir zwar im allgemeinen nicht, finden sie auch im Texte nicht entschieden verwirklicht; die Specialgeschichte wie die Specialgeographie Berlins indeß bietet für den Kindesgeist allerdings viel Unerquickliches, was der taktvolle Lehrer vermeiden wird. Auf Naturgeschichtliches geht der 2. Theil des Buches nicht ein.

8. **H. Adami, Bäck, Guthe, Fr. Harder, F. E. Keller, Th. Kriebitzsch u. a.: Der preußische Staat in Lebensbildern aus der Heimatskunde.** Königsberg, J. H. Bon. à *M.* —. 20.

Jede Provinz ist von einem andern Verfasser bearbeitet und schon die Namen der Autoren bürgen wohl für die Brauchbarkeit des gelieferten Stoffes.

2. Eigentliche Geographie.

a. Geographische Bilder.

9. **H. A. Berlepsch, „Die Alpen" in Natur- und Lebensbildern.** Leipzig, H. Costenoble. *M.* 3. —.

10. **A. Mauer, Geographische Bilder.** Langensalza, Greßler. I. *M.* 3. 75. II. *M.* 2. 40.

11. **M. Schlichting, Erd- und Völkerkunde in Bildern und Zusammenstellungen.** Leipzig, Brockhaus. *M.* 6. —.

12. **A. Schöppner, Hausschatz der Länder- und Völkerkunde.** Geographische Bilder aus der gesammten neueren Reiselitteratur. Neue Auflage bearbeitet von Sophus Ruge. Leipzig, J. J. Weber. *M.* 16. —.

13. R. v. Schlagintweit, Poetische Bilder aus allen Theilen der Erde. Soest, G. Hülsemann. M. 4. 50.

Die unter 9—12 angeführten, auf dem Boden neuerer Anschauung stehenden Werke bieten Bilder, Abhandlungen und Zusammenstellungen, die, größtentheils aus den besten Quellen geschöpft, entweder zum Vorlesen in der Klasse oder doch zur Erweiterung des Gesichtskreises des Lehrers geeignet sind. — Schlagintweit gibt seine Illustrationen in sorgfältig ausgewählten Gedichten.

b. Lehr- und Handbücher, Monographien 2c.

14. K. Andree, Nordamerika. Braunschweig, Westermann. M. 15. —.

Der Name des Verfassers genügt, um die Gründlichkeit des Werkes zu kennzeichnen.

15. C. Böttger, Tabellarische Übersichten zur astronomischen, physischen und politischen Geographie. Leipzig, Fues. M. 1. 20.

Liefert, die neuesten Quellen benutzend, in knappem Umfang und übersichtlicher Form dem tiefergehenden Lehrer sehr schätzbares Material zur Vorbereitung.

16. H. A. Daniel: 1. Lehrbuch der Geographie. M. 1. 50. 2. Handbuch der Geographie. Halle, Waisenhausbuchhandlung. 4 Bde. M. 36. —.

Über den hohen Werth beider Werke hat die Kritik wie das Publikum längst entschieden. Von dem „Handbuch“ sagt die Augsburger Allgemeine Zeitung unter anderm: „Daniels neuestes Handbuch der Geographie gibt uns den ganzen Gehalt genialer Auffassung der Wissenschaft und der neuen Forschung in vollendeter Form aus einem Gusse. Wissenschaftliche Systematik und blühende, classisch gewürzte Schilderung durchdringen sich in gelungenster Weise und machen das Studium zum geistigen Spiel. Nichts Unbedeutendes wurde aufgenommen, nichts Wesentliches übergangen“.

17. Th. Fontane, Wanderungen durch die Mark Brandenburg. Berlin, Besser-Hertz. I./III. à M. 7. 50.

In geist- und gemüthvoller Weise dem Lehrer eine reiche Fundgrube für Kunde der Mark bietend.

18. H. Guthe, Lehrbuch der Geographie für die mittlern und obern Klassen höherer Bildungsanstalten sowie zum Selbstunterricht. Hannover, Hahn. Mit Reg. M. 3. 90.

Ein bedeutendes, auf dem Grunde neuester Forschung stehendes Werk. Verfasser hat die Höhenangaben in Pariser Fuß beibehalten, weil „Zahlen da sind, damit man sich bei ihnen etwas denken soll, und weil wir alle noch zu sehr in den alten Anschauungen und Vorstellungen leben“.

19. A. Guyot, Grundzüge der vergleichenden physikalischen Erdkunde in ihrer Beziehung zur Geschichte des Menschen. Frei bearbeitet von Birnbaum. Leipzig, Hinrichs. M. 2. 40.

Das Original gibt „mit kurzen aber ebenso kräftigen als treffenden Andeutungen einen klaren, tiefen Blick in das innere wahre Wesen der neueren, von Ritter ins Leben gerufenen vergleichenden Erdkunde, deren

Grundprincip überall auf der Entwicklungsgeschichte des Menschen beruht. Die deutsche Bearbeitung hat den Zweck, den eigentlichen Geist des Buches mit sorgfältiger Berücksichtigung rein deutscher Verhältnisse wiederzugeben."

20. G. Hartwig. 1. Der hohe Norden im Natur- und Menschenleben. 2. Die Tropenwelt. Wiesbaden, Kreidel. M. 6. —.

Diese und andre naturwissenschaftlich-geographische Arbeiten des Verfassers, der das streng Wissenschaftliche auf edle Weise zu popularisiren versteht, sind weit bekannt und haben bereits die günstigsten Beurtheilungen erfahren.

21. A. v. Humboldt, „Kosmos" und „Ansichten der Natur." M. 11. 10.

22. E. Kapp, Vergleichende allgemeine Erdkunde in wissenschaftlicher Darstellung. Braunschweig, G. Westermann. M. 12. —.

Nicht für die Schule berechnet, ist dies gediegene Werk dem denkenden, höhere wissenschaftliche Ziele anstrebenden Lehrer zum Selbststudium wahrhaft zu empfehlen.

23. F. E. Keller, Das Deutsche Reich, der Norddeutsche Bund und insbesondere der Preußische Staat. Ein Handbuch der Vaterlandskunde. Berlin, J. Guttentag. M. 9. —.

Die Kritik hat sich über dies mit deutschem Fleiße gearbeitete, das Vaterland nach all seinen Lebens-Bedingungen und -Richtungen erfassende Specialwerk überall so günstig ausgesprochen, daß es einer besondern Empfehlung nicht bedarf.

24. B. Kleinpaul, Allgemeine Erdkunde. Zur leichtern Ueberſicht in Tabellenform. Dresden, Meinhold u. Söhne. M. 1. 50.

Der Verfasser hat sich bemüht, trotz der Tabellenform „eine trockne statistische Aufzählung möglichst zu vermeiden, vielmehr bei aller Kürze der Form den innern Zusammenhang zwischen Land und Volk anzudeuten". Das ist ihm trefflich gelungen.

25. J. G. Kohl, 1. Reisen. 2. Der Verkehr und die Ansiedelungen der Menschen in ihrer Abhängigkeit von der Gestaltung der Erdoberfläche. Dresden u. Leipzig, Arnold. M. 12. —. 3. Die geographische Lage der Hauptstädte Europa's. Leipzig, Veit u. Comp. M. 10. —.

Kohl's frühere Werke sind als gediegen bekannt und das neueste (Nr. 3) schließt sich ihnen ebenbürtig an.

26. G. A. v. Klöden, Handbuch der Erdkunde. Berlin, Weidman. I./III. M. 33. —.

Ein ganz vorzügliches Werk, das bei seinem Umfange nicht nur über alle wichtigen Fragen der Geographie zuverlässige Auskunft gibt, sondern auch reichen Specialstoff zum Nachschlagen bietet.

27. J. Kutzen, Das deutsche Land in seinen charakteristischen Zügen und seinen Beziehungen zu Geschichte und Leben der Menschen. Breslau, F. Hirt. M. 10. —.

Unter den wissenschaftlich gehaltenen aber sehr lesbaren physisch-ethnographischen Werken über Deutschland als eins der bedeutendsten

bekannt. Der Verfasser sagt in dem Vorwort: „Ich würde mich hinlänglich befriedigt fühlen, wenn es mir einigermaßen gelungen sein sollte, das vorzugsweise Eigenthümliche der einzelnen Oberflächenstücke Deutschlands richtig skizzirt, hier und da in einem mehr ausgeführten Bilde getreu veranschaulicht, in seiner Einwirkung auf das Leben der Menschen genau bezeichnet und somit durch die fortwährende Bezugnahme auf dasjenige organische Leben, was uns am nächsten liegt und was uns am meisten fesselt, auch in die Arbeit Leben gebracht und die Theilnahme des Lesers für ein vaterländisch-geographisches Interesse höherer Ordnung geweckt zu haben."

28. **M. F. Maury**, Die physische Geographie des Meeres. Deutsch bearbeitet von C. Böttger. Leipzig, G. Mayer.

Das Originalwerk des berühmten Amerikaners ist 1861 in London bereits in 10. Auflage erschienen.

29. **O. Peschel**, Völkerkunde. Leipzig, Duncker und Humblot. 1874. M. 11.20.

Der Verfasser ist eine der bedeutendsten jetzt lebenden Autoritäten auf geographischem Gebiet und sein Werk entspricht dieser Thatsache.

30. **W. Pütz**, Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung. Freiburg i. B., Herder. M. 2. 50.

Gehört, wie bekannt, zu den besten Erzeugnissen der Ritterschen Schule.

31. **E. Reclus**, Die Erde und die Erscheinungen ihrer Oberfläche in ihrer Beziehung zur Geschichte derselben und zum Leben ihrer Bewohner. Eine physische Erdbeschreibung, nach dem Französischen bearbeitet von O. Ule. Leipzig, P. Frohberg. Lief. 1—17 à M. —. 75.

Schon der Name des Bearbeiters bürgt dafür, daß wir es hier mit einem brauchbaren Buche zu thun haben.

32. **K. G. Reuschle**, 1. Beschreibende Geographie. Ein Lehrbuch der wissenschaftlichen Geographie (vergleichenden Erdkunde). 2. Handbuch der Geographie oder Neueste Erdbeschreibung. Stuttgart, E. Schweizerbart. M. 18. —.

Beide Werke gehören zum Besten auf diesem Gebiete.

33. **W. H. Riehl**, „Land und Leute". Stuttgart, Cotta. M. 5. —.

Der berühmte Verfasser der „bürgerlichen Gesellschaft" nennt das vorliegende Werk den „Entwurf zu einer socialen Volkskunde Deutschlands", gearbeitet nach der Idee der physisch-ethnographischen Dreitheilung unsers Vaterlandes.

34. **Ritter**, Geographisch-statistisches Lexikon. Redigirt von Otto Henne-Am Rhyn. Leipzig, O. Wigand. 2 Bde. M. 27. —.

Nicht von „Karl Ritter" herrührend, aber durch sein Detail — bis auf die Dörfer sich erstreckend — zum Nachschlagen sehr brauchbar.

35. **Karl Ritter**, 1. Geschichte der Erdkunde und der Entdeckungen. 2. Allgemeine Erdkunde. 3. Europa. — Vorlesungen, an der Universität zu Berlin gehalten. Herausgegeben von H. A. Daniel. Berlin, G. Reimer. M. 13. 50.

Ritters so umfangreiche als classische „Erdkunde" — leider unvollendet — macht obige gedrängte Arbeiten, herausgegeben von einem seiner bedeutendsten Schüler nicht überflüssig.

36. E. A. Roßmäßler, Das Wasser. Eine Darstellung für gebildete Leser und Leserinnen. Leipzig, Fr. Brandstetter. M. 12. —.

Name und Werke des Verfassers sind so vortheilhaft bekannt, daß eine besondere Anpreisung des Buches nicht nöthig erscheint.

37. L. Rudolph, Die Pflanzendecke der Erde. Berlin, Nicolai. M. 9. 75.

Unter den nicht streng wissenschaftlich gehaltenen Werken über botanische Geographie eins der besten. Nebst des Verfassers sehr anschaulichem „Atlas der Pflanzengeographie über alle Theile der Erde“ durch A. v. Humboldt empfohlen.

38. Th. Schacht, Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit. Neu bearbeitet von W. Rohmeder. Mainz, Kunze's Nachf. M. 11. —.

Dies Buch, von einem hervorragenden Schulmann herrührend, wurde bei seinem ersten Erscheinen von Ritter und Humboldt als ein „Ereignis“ in der geographischen Litteratur bezeichnet und gilt seit den 40 Jahren seines Bestehens als eins der besten auf diesem Gebiete. Der einleitende Abschnitt „Über Geographie als Lehrgegenstand in Schulen“ enthält viel Beherzigenswerthes und Praktisches.

39. M. J. Schleiden, Das Meer. Berlin, A. Sacco Nachf. geb. M. 38. —.

In dem Vorwort spricht der rühmlichst bekannte Verfasser den Wunsch aus, in dem genannten Buche für die wissenschaftliche Betrachtung der Thierwelt etwas Ähnliches hingestellt zu haben wie in „Die Pflanze und ihr Leben“ für die Botanik. Zur Anknüpfung dazu habe ihm das Meer bequem die Hand geboten, da jede größere Abtheilung der Thierwelt ihre Repräsentanten im Meere hat. Wir glauben, daß sich des Verfassers Wunsch erfüllt hat, und somit sei denn das schön ausgestattete, mit Stahlstichen, zahlreichen Holzschnitten und einer Karte geschmückte Werk bestens empfohlen.

40. K. Schneider, Handbuch der Erdbeschreibung und Staatenkunde. Neue Auflage, bearbeitet von F. E. Keller. Glogau, C. Flemming. M. 24. —.

„Der auf diesem Gebiete wohlbekannte Herausgeber hat mit Fleiß und Sorgfalt den seit Erscheinen der ersten Auflage neu gebotenen Stoff beachtet, gesammelt, gesichtet, und auf Grundlage der ersten Ausgabe dies Handbuch umgearbeitet, vervollständigt, berichtigt und, wo nothwendig, verkürzt. So hofft er, möglichst vollständige Bilder des Natur- und Menschenlebens und eine im Verhältnis zum Raum sehr reiche Fülle eines lebendigen und belebenden Stoffes darzubieten.“

41. J. F. Schouw, Die Erde, die Pflanzen und der Mensch. Aus dem Dänischen von H. Zeise. Leipzig. M. 3. —.

Gründliche Behandlung der Sache und frische anschauliche Darstellung kennzeichnen das Werk.

42. E. v. Seydlitz, Schulgeographie. Breslau, F. Hirt. M. 3. 50.

Dieser „größeren Ausgabe des Leitfadens für den geographischen Unterricht“ gebührt dieselbe Anerkennung wie der „kleineren“, dem eigentlichen Leitfaden. Wenn wir auch auf die „Kartenskizzen“ und „erläuternden Abbildungen“ nicht allzu großes Gewicht legen können, ebenso die „Zahlen“ und andre Specialangaben in einem Werke dieser Gattung

gern reducirt sähen, so ist das Buch doch zu den besten derartigen zu rechnen, und die 15. Auflage spricht dafür, daß es als wahrhaft brauchbar befunden worden.

43. F. v. Tschudi, Das Thierleben der Alpenwelt. Naturansichten und Thierzeichnungen aus dem schweizerischen Gebirge. Leipzig, J. J. Weber. ℳ. 12. —.

Des Verfassers „Versuch, die Thierwelt der Alpen im Zusammenhang mit Grund und Boden ihrer Heimat aufzufassen", hat, wie er es verdient, beim Publikum eine warme Aufnahme gefunden, und durch die Jahrzehnte hin hat sich der Kreis seiner Verehrer dauernd erweitert. Das Werk ist das vorzüglichste seiner Art.

44. H. A. Brettner, Mathematische Geographie. Ein Leitfaden für höhere Lehranstalten. Neueste Auflage von F. Bredow. Breslau, Morgenstern. ℳ. 1. 20.

Der durch seine Schulbücher auf mathematisch-physikalischem Gebiet sehr vortheilhaft bekannte Verfasser hat dies Werkchen für höhere Schulen bestimmt und in wissenschaftlicher Höhe gehalten; es läßt sich indeß dem Hauptgehalte nach auch ohne tiefere mathematische Vorkenntnisse benutzen. Das Buch sei entschieden empfohlen.

45. A. Diesterweg, Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie. Herausgegeben von F. Strübing. Berlin, Enslin. ℳ. 15. —.

Der Schwerpunkt des Buches liegt, wie sich das von dem Verfasser erwarten läßt, in der Stoffauswahl und dem methodischen Gange. In Bezug auf Maß und Auswahl des Stoffes stimmt er Kühner in folgenden Forderungen bei: „1) Die Erscheinungen, welche mit bloßem Auge wahrnehmbar sind, haben den Vorzug vor denen, welche mit Instrumenten erkannt werden; 2) die Erscheinungen, welche durch Induction, d. h. durch Schluß von einigen Fällen auf alle, verstanden werden können, haben den Rang vor denen, welche mathematischer Begründung bedürfen; 3) die erwiesene Wahrheit hat den Rang vor der bloßen Vermuthung; 4) die praktisch-wichtigen Erscheinungen haben den Rang vor den rein wissenschaftlichen." — Im Vorwort zur 8. Aufl. sagt der Herausgeber bezüglich der nothwendig gewordenen Umgestaltung ganzer Abschnitte: „Es ist sorgfältig, ja fast ängstlich Bedacht genommen, dabei das Eigenthümliche des bewährten Lehrbuches festzuhalten, ihm, wo irgend möglich, wörtlich zu folgen; aber sollte die neue Auflage dem heutigen Standpunkt der Astronomie genügen, so mußte Manches in andrer Gestalt erscheinen."

46. K. Koppe, Die mathematische Geographie und die Lehre vom Weltgebäude für den Unterricht in höheren Schulen sowie auch zur Selbstbelehrung. Neue Auflage, bearbeitet von W. Dahl. Essen, Bädeker. ℳ. 2. —.

Der auf diesem und verwandtem Gebiet populäre Verfasser stellt in dem sehr brauchbaren Grundriß nur geringere mathematische Anforderungen.

47. J. J. v. Littrow, Die Wunder des Himmels. Berlin; Wiegand, Hempel und Parey. ℳ. 11. —.

Das seit langen Jahren bestehende Buch hat sich bei dem gebildeten Publikum einen so ehrenvollen Ruf erworben nnd durch die erneuerten Auflagen hin bewahrt, daß seine Empfehlung kaum nothwendig erscheint.

48. J. H. v. Mädler, Der Wunderbau des Weltalls, oder Populäre Astronomie. Berlin, C. Heymann (Wagner). M. 8. —.

Im Vorwort zur 1. Auflage sagt der berühmte Verfasser: „Es ist gewiß einer der schlimmsten Irrthümer, daß man glaubt, um das Volk zu belehren, brauche man den zu behandelnden Gegenstand selbst nur oberflächlich zu kennen.“ — „Weitläuftige Digressionen über bloß mögliche Verhältnisse habe ich sorgfältig vermieden und das, was einer elementaren Herleitung durchaus unfähig ist, nicht durch Scheinbeweise gestützt, sondern als transcendent für unsern Standpunkt bezeichnet.“ — Das gediegene Werk des inzwischen verewigten Verfassers harrt indeß, den jüngsten Fortschritten der bezüglichen Wissenschaft gegenüber, einer Neubearbeitung.

49. C. Wetzel, Allgemeine Himmelskunde. Ein Handbuch für Lehrer und zum Selbstunterricht. Berlin, A. Stubenrauch. M. 8. 50.

Das Buch ist nicht nur für Lehrer, sondern auch für alle Freunde der allgemeinen Himmelskunde geschrieben, die sich über den Gegenstand belehren oder etwa schon vorhandene Kenntnisse erweitern wollen. Hauptzweck ist dem Verfasser „nicht mathematische Entwicklung, sondern Erweckung möglichst klarer Anschauungen von den bestehenden tellurischen und kosmischen Verhältnissen“. Das mit gründlichem Fleiß und entschiedner Sachkunde geschaffene, mit sehr anschaulichen Abbildungen versehene Werk ist dem Studium der Lehrer dringend zu empfehlen.

c. Zeitschriften.

50. K. Andree, „Globus“. Illustrirte Zeitschrift für Länder- und Völkerkunde. Hildburghausen, Bibliogr. Institut. pr. Band M. 12. —.

51. Behm, Geographisches Jahrbuch. M. 8. —.

52. O. Delitzsch, „Aus allen Welttheilen“. Illustrirte Monatshefte f. Länder- und Völkerkunde. Leipzig, A. Refelshöfer. M. 9. 60.

53. F. v. Hellwald, Das Ausland, Überschau der neuesten Forschungen auf dem Gebiet der Natur-, Erd- und Völkerkunde. Stuttgart, Cotta. M. 28. —.

54. W. Koner, Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde in Berlin. Berlin, D. Reimer. M. 10. —.

55. Müller-Ule, „Die Natur“. Halle, Schwetschke. M. 12. —.

56. A. Petermann, Mittheilungen aus Justus Perthes' Geographischer Anstalt. Gotha, Justus Perthes. M. 18. —.

II.

Geschichte.

Von

Dr. H. Diesterweg,
Gymnasiallehrer.

Der Geschichtsunterricht.

I.

Begriff der Geschichte.

Es scheint nicht blos ein theoretisches, sondern auch ein praktisches Interesse vorzuliegen, eine Abhandlung über Geschichtsunterricht mit der Beantwortung der Frage: was ist „Geschichte"? zu eröffnen. Denn wenn es den denkenden Jünger der Pädagogik schon verdrießen würde, in eine Reihe von Erwägungen über einen Gegenstand eintreten zu sollen, ohne den Gegenstand selbst nach seinen wesentlichen Merkmalen in's Auge gefaßt zu haben, so scheint es um so weniger rathsam, auf die Definition zu verzichten, wenn es sich handelt um ein so unendliches Gebiet wie das der Geschichte. Am wenigsten aber zu übergehen ist die Frage, wenn eine Wissenschaft trotz ihres Herodot und Thucydides, Polybios und Tacitus, ihres Macchiavelli und Pufendorf, Macaulay und Leopold von Ranke, trotz aller Höhe der systematischen Forschung und geistvollen Darstellung ihrer Jünger — in neuerer Zeit von nicht verächtlicher Seite*) sich hat sagen lassen müssen, daß jeder Schriftsteller zum Geschichtsschreiber befähigt sei, „sei er auch aus Denkfaulheit oder natürlicher Beschränktheit unfähig, die höchsten Zweige des Wissens zu behandeln; er braucht nur einige Jahre auf das Lesen einer gewissen Anzahl Bücher zu verwenden, und er mag die Geschichte eines großen Volkes schreiben und in seinem Fache ein Ansehen erlangen"; „daß die Geschichte eine so verworrene und anarchische Erscheinung darbietet, wie es sich nur bei einem Gegenstande erwarten läßt, dessen Gesetze unbekannt sind, ja dessen Grund noch nicht gelegt ist".

Wahrhaft ängstlich könnte dem Neueintretenden gar um die erwählte Wissenschaft werden, wenn er in Uebereinstimmung mit der alten Characteristik der Geschichte als einer planlosen Masse (ἀμέθοδος ὕλη) gewisse literarische und pädagogisch-gouvernementale Erscheinungen einer glücklich verflossenen Periode bemerkte; ich erwähne nur „die allgemeine Weltgeschichte für das katholische Deutschland" von Caesar Cantu, in einer stattlichen Zahl von Bänden; und die Erörterung des Ministers von Mühler in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 10. December 1868, eine Erörterung, die nicht nur in sogenannten „frommen" Kreisen Wiederhall findet. Nach der einen Behauptung sollte erst in Angriff genommen werden, die Geschichte zum Range einer Wissenschaft zu erheben und zwar dadurch,

---

*) Geschichte der Civilisation in England von H. Th. Buckle, übersetzt von A. Ruge. Bd. I. Abth. I. pag. 3 u. 5.

daß durch die naturwissenschaftliche Methode aus der Menge analoger Einzelerscheinungen die Gesetze der Entwicklung gefunden würden; aus der anderen würde folgen, daß von einer Geschichtswissenschaft bei der Behandlung der Parthien, die uns gerade am meisten angehen, deren Bedeutung direct in die Gegenwart hineinragt, überhaupt nicht die Rede sein könne. Nicht nur für die neue Geschichte seit der Reformation hätte Klio ein doppeltes Gesicht, eins für den Katholiken, das andere für den Protestanten; auch für die mittelalterlichen Kämpfe zwischen Kaiser und Papst würde die Auffassung Caesar Cantu's und Fr. W. von Giesebrecht's eine gleiche Berechtigung haben. Zur Klarlegung der Sachlage Buckle gegenüber trug Joh. Gustav Droysen das Meiste bei (Grundriß der Historik. Leipzig, Veit u. Comp. Beilagen). Betreffs des zweiten Standpuncts begnüge ich mich vorläufig, an L. v. Ranke's bescheidenes Wort zu erinnern, das er beim Beginn seines historischen Wirkens aussprach: „Ich will blos sagen, wie es eigentlich gewesen ist!“

Nun denn: was heißt „Geschichte?“ — Mag man oft schlechtweg Geschichte und Natur gegenüber stellen, es ist dennoch nicht zweifelhaft, daß im Einzelnen der Sprachgebrauch diesen Gegensatz nicht gelten läßt.

Nicht nur reden wir von der Geschichte eines einzelnen Menschen, eines Volkes, der ganzen Menschheit; nicht nur kann jedes Object der Thätigkeit, jedweder Gedanke, jede Idee, deren Verwirklichung der Menschengeist ernstlich erstrebt hat, ihre Geschichte finden — Geschichte des Ackerbaus und der Gewerbe, der Industrie und des Handels, des Krieges und des Rechts, der Wissenschaft, Kunst und Religion — sondern auch über das Gebiet des Menschengeistes hinaus führt uns der Sprachgebrauch. Nicht nur interessirt die Geschichte des Siegers in der Rennbahn den Sportsman; von Löffler ist auch eine allgemeine Geschichte des Pferdes geschrieben; unzweifelhaft giebt es eine Geschichte des Weins. Der Kohinoor hat seine Geschichte wie der Diamant überhaupt, und die Entstehungsgeschichte der Gesteine wie die des Erdballs giebt der Geognosie und Geologie ein in sich geschlossenes Material der Forschung.

Wie endlich der Kliniker seine Krankheitsgeschichten zu Papier bringen läßt, so spielt in den verschiedenen Gebieten der organischen Natur die Entwicklungsgeschichte organischer Existenzen eine Hauptrolle. Nach diesem Sprachgebrauch demnach zu urtheilen erstreckte sich das Gebiet der Geschichte vielleicht über Alles, was in der Welt sich ereignet hätte; wie die Begebenheiten im Leben des einzelnen Menschen, der Völker und der gesammten Menschheit der Geschichte angehören, so auch die Ereignisse in der vom Menschengeist nicht belebten Natur.

Auch nicht das griechische Urbild weist irgend auf den Gegensatz von Natur und Geschichte. Denn die griechische ἱστορία — aus ἰδεῖν entstanden — bezeichnet bei dem Vater der Geschichte, Herodot, „durch Nachforschen in Erfahrung bringen“; er nennt sein Werk eine ἀπόδειξις ἱστορίης, „eine Darlegung des Erkundeten“ *); und dies Erkundete enthält Geschichtliches, Geographisches, Naturwissenschaftliches 2c. Erst später, als gegenüber der Summe des vorhandenen Materials die subjective

*) Vergl. Herod. I. 1. u. I. 56; Plato Phaed. 244c. Phaed. 96a. Aristot. de part. anim. 3. 14. — Plato: περὶ φύσεως ἱστορία. Aristot.: ἱστορία ἡ περὶ τὰ ζῶα.

Thätigkeit des Erkundens, des Ausfragens der Leute, des Reisens, der Ortsbesichtigung die secundäre Rolle einzunehmen schien, bekam die ἱστορία den objectiven Sinn, der unserer Auffassungsweise des „Geschehenen" entspricht.

Weder aus dem heutigen Sprachgebrauch, noch aus dem ursprünglichen der Griechen geht daher ein Gegensatz von Natur und Geschichte hervor. Der Ausdruck ἱστορία bedeutet in erster Linie „das Erforschen" und dann das Erforschte und erstreckt sich sowohl auf das menschliche Gebiet wie auf die Natur außerhalb des Menschen. Geschichte wäre demnach der Inbegriff alles Erforschten in griechischem Sinne, der Inbegriff alles Geschehenen in unserm Verstande. Somit schiene Buckle Recht zu haben, wenn er annimmt, daß das Wesen von „Natur" und „Geschichte" so identisch sei, daß ein strenger Vorwurf der Geschichte gemacht werden müsse, weil sie weit hinter ihrer Zwillingsschwester, der Naturwissenschaft, zurückgeblieben sei; daß sie schleunigst das Prinzip der Naturforschung zu adoptiren habe, um zum Range einer Wissenschaft erhoben zu werden; daß sie sich bestreben solle, endlich die vitalen Erscheinungen zu physicalischen zu erheben. — Auch materielle Gründe, wenn die unbewußte Logik der Sprache als eine zu unzuverlässige Gewähr erscheinen sollte, könnte die naturwissenschaftliche Methode anführen, um ihre Herrschaft auch auf das Gebiet der „Geschichte" auszudehnen.

Wie! wenn die Erscheinungen auf dem Gebiet der Natur im treusten Parallelismus auf dem der Geschichte sich wiederholten. Ein Schößling durchbricht die Decke der Mutter Erde; eine ganz bestimmte Anlage — eine Eiche zu werden — liegt in ihm. Von der Gunst der sie umgebenden Außenwelt hängt es zuvörderst ab, ob in glücklicher Energie und Harmonie sich seine Anlagen entfalten. Er gedeiht und zahlt der Umgebung seine Schuld zurück: Er verleiht Schatten; im Verein mit den Genossen fesselt er das erquickende Naß an die Stelle und bricht der Winde zerstörende Kraft. Was bedarf es weiterer Ausmalung! Die Dichter aller Zeiten vollführten sie zur Genüge.

Der gleiche Vorgang ereignet sich mit dem jungen Weltbürger: Entwicklung der bestimmten Angelegtheiten in Wechselwirkung mit der ihn berührenden Außenwelt bezeichnet auch bei ihm die Folge der Erscheinungen. Und zum Beweise, daß dieser Parallelismus Stand hält über den Ausdruck dichterischer Phantasie hinaus: „physicalische Erscheinungen" scheinen durch die Bedeutung der Geschichte erfordert zu werden. Walten fester Gesetze ist der Grundzug des Naturlebens; sollte im Leben des einzelnen Menschen, der Völker, der Menschheit das Chaos herrschen; Zufall, Laune des Schicksals nur ihr Spiel treiben? Wozu denn die unerquickliche Arbeit, in ein Chaos sich zu vertiefen! gut genug wäre die historische Erinnerung höchstens als Spiel für Kinder, eines Kaleidoskops wechselnde Farben im Umschwung der Zeiten zu bewundern. — Zu Ruhe begeben könnten sich auch unsere Staatsmänner in Regierung und Parlament. Erleichtert könnte auch der Pädagoge alle Sorge abschütteln; denn wer kann dagegen kämpfen, was die Laune des Schicksals morgen bringt. Ein Beispiel, der „Geschichte der Civilisation" entnommen, möge seine Stelle finden. Buckle vergleicht in der 2. Abtheilung des 1. Bandes — Geschichte des französischen Geistes vom 16.—18. Jahrhundert — die Ursachen der Verspätung der Geistesentwickelung bei den Franzosen

im Vergleich zu der der Engländer; er kommt pag. 92 zu dem Resultat: „Es ist klar, die Franzosen wußten weniger, weil sie mehr glaubten." Zum Gesetze verallgemeinert erscheint dieses Resultat im Folgenden: „Es ist klar, daß ihr Fortschritt durch das Vorherrschen der Gemüthsverfassung aufgehalten wurde, die aller Wissenschaft verderblich ist, weil sie durch die Ehrfurcht vor dem Alterthum, als der Schatzkammer der Weisheit, die Gegenwart erniedrigt, um den Werth der Vergangenheit zu überschätzen 2c." oder knapper ausgedrückt als historisches Gesetz: Der Fortschritt der Wissenschaft wird durch eine die Vergangenheit überschätzende Gemüthsverfassung aufgehalten.

Indem ich die Frage über Werth oder Unwerth dieses Gesetzes bei Seite lasse, seien noch andere Beispiele erwähnt. Unthätigkeit schwächt Geist und Thatkraft der Völker; oder: langdauernder Krieg nährt die rohen Leidenschaften eines Volkes; bei der Verschmelzung zweier an Kopfzahl ungefähr gleichen Völker behauptet sich die höhere Bildung des vorgeschrittenen Volkes, auch wenn es besiegt ist; und das horazische: Doctrina sed vim promovet insitam, rectique cultus pectora roborant. An Gesetzen fehlt es demnach in der Geschichte anscheinend auch nicht.

Noch ist demnach kein Unterschied zwischen dem Gebiet der Naturwissenschaft und der Geschichte zu Tage getreten.

Weder weist der Sprachgebrauch einen solchen auf, noch entbehrt die Entwicklung der Menschheit der engsten Verschmelzung mit natürlichen Bedingungen, noch auch entbehren die Naturgegenstände des geschichtlichen Moments.

Der Gebrauch des Ausdrucks „Geschichte" schlechthin für die Begebenheiten im Leben der Menschheit scheint demnach nur daher zu rühren, daß das Interesse hierfür die älteste, umfassendste und intensivste und die Benennung de majori erfolgt ist.

Dennoch aber welch Unterschied des Interesses zwischen einem geschichtlichen Thema und einem naturwissenschaftlichen! wenn von der Decemvirn Tyrannei und dem Tod der Virginia und andrerseits etwa vom Stickstoffoxydul erzählt wird; wenn hier der Forscher dem Verlauf der Völkerwanderung und hier der Naturgeschichte eines Zugvogels nachspürt.

Ein Unterschied springt sofort in die Augen; der nämlich: hier ist nicht die Rede von der Gattung der Virginien sondern von einer individuellen Persönlichkeit, dort interessirt uns nicht das bestimmte Theilchen Luftgas, das eine Person in heitere Stimmung versetzt, sondern die Luftart, seine Bestandtheile und Eigenschaften überhaupt; dort die individuellen Schicksale der Gothen, Longobarden, Vandalen und Franken, hier das Wesen der Gattung Schwalbe überhaupt.

Dort interessirt uns das Individuelle, hier das Allgemeine. Und diese Bedeutung des Ausdrucks „Geschichte" schlechthin ist durchgreifend für das gesammte Gebiet der Erscheinungen, sowohl für die Ereignisse im Leben der Menschheit, wie in dem der übrigen Natur.

Jede individuelle Veränderung, mag sie in allen ihren Theilen als Product festgestellter Naturgesetze erkannt werden oder nicht, fällt in das Gebiet der Geschichte; die Naturwissenschaft beginnt erst mit der Abstraction gleicher Momente auf Grund analoger, aber doch individuell verschiedener Einzelerscheinungen.

Es würde eine geschichtliche Betrachtung sein, wenn ein einzelner merkwürdiger Baum etwa auf der heimischen Flur individuell mein Interesse erregt hat und ich erzähle, wann und von wem er gepflanzt, wie schnell er gewachsen, wie üppig sich seine Krone entfaltet, was er Alles erlebt, wann er gefällt, wozu er noch schließlich gedient; und wenn ich naturwissenschaftliche Momente anführe, etwa warum er so üppig hat gedeihen können, so sind diese nur Mittel der Erklärung, keineswegs in diesem Falle Selbstzweck.

Naturwissenschaftlich wäre die Betrachtung, wenn ich von demselben Object ausginge und den wißbegierigen Knaben aufmerksam machte auf die Lignirung seines Holzes, seine Borke, seine Blätter und Blüthe und seine Größe zu dem Zweck, um seine Gattung kennen lernen zu lassen. Dann lasse ich das Individuelle bei Seite, berühre nur das Allgemeine; und in diesem Falle wäre die Erörterung, warum er so üppig gewachsen, Selbstzweck, und zielte auf die Feststellung des Gesetzes. Buckle meint nun aber, in der übrigen Natur habe man von dem gemüthlichen Interesse, das der einzelne Baum, das einzelne Thier einflöße, abgesehen; von dem Staunen sich erholt, das Blitz und Donner errege; habe die Sorgen um das Gedeihen der Feldfrucht einmal fahren lassen, und sei zu allgemeinen Gesetzen gelangt. Auch von dem Interesse um das menschliche Individuum, der einzelnen Völker, möge es auch intensiver sein, sei zu abstrahiren; auf die zu Grunde liegenden Gesetze sei die Aufmerksamkeit zu richten und damit die Geschichte zur Wissenschaft zu erheben. So schön aber diese Aufforderung klingt, die neue Wissenschaft würde, fürchte ich, dem Fluch der Lächerlichkeit anheimfallen.

Denn die Errungenschaften, die Buckle der Welt geben will, sind entweder längst erreicht, oder werden durch die bisherige Methode erreicht; nur in der Form würden sie sich anders gestalten und gewiß nicht zu ihrem Vortheil.

Eine kurze Erörterung noch wird dies zeigen. — Jede Veränderung in der Welt muß ihre natürliche Ursache haben.

Nehmen wir ein Beispiel aus dem Gebiet, das nach dem landläufigen Sprachgebrauch der Geschichte; eines, das der Natur angehört. — Ich sehe an meinem Thermometer, daß es seit einer Stunde um einen Grad gestiegen ist. Warum? weil die Temperatur wärmer geworden ist und das Quecksilber ausgedehnt hat.

Im Jahre 1830 trennte sich Belgien von Holland. Warum? weil die Belgier sich von den Holländern unterdrückt fühlten.

In beiden Fällen läßt sich aus dem Grund ein Gesetz formuliren:

1) die Erwärmung der umgebenden Temperatur hat eine Ausdehnung des Quecksilbers zur Folge.

2) Die Unterdrückung eines Volkes durch das andere erweckt bei dem ersteren die Neigung zur Trennung.

Das allgemeine Gesetz erscheint bei der Betrachtung des einzelnen Vorfalls als Grund; aus wenn wird weil.

Dem Gesetz in der Naturwissenschaft entspricht der Grund oder die Ursache in der Geschichte. — Wenn der Naturforscher genau beobachtet, experimentirt, allgemeine Gesetze formulirt, vitale Erscheinungen in das Gebiet der physicalischen erhebt, so sucht der Geschichtsforscher den Lauf der Ereignisse festzustellen und ihn aus seinen Gründen zu zeichnen; und

ist ihm letzteres ausreichend gelungen, so hat er das Gesetz gefunden, das für alle gleichen Verhältnisse paßt. — Der Uebelstand auf Seiten der Geschichte ist nur der, daß niemals im Wesentlichen gleiche Verhältnisse existiren. 510 der Griechen und 510 der Römer, mag letzteres Jahr noch so griechisch gefärbt sein, welch Unterschied zwischen beiden! nicht minder zwischen der Tyrannis der Kypseliden in Corinth und der des Pisistratus in Athen! den Römerzügen Friedrichs I. und den italischen Kämpfen Friedrichs II., den Freiheitskriegen der Spanier und denen der Deutschen. Ich wäre neugierig auf den Tenor des historischen Gesetzes, das, entnommen aus dem 510 der Griechen, die absolute Nothwendigkeit der Vertreibung der Könige in Rom nachweisen würde. — Zieht man aber eine größere Zahl analoger Fälle in Betracht und abstrahirt von dem Ungleichartigen, so würde eine Formel herauskommen, deren Bedeutungslosigkeit im Vergleich zu dem in Scene gesetzten Apparat mit Recht Heiterkeit erregen müßte, wie: Uebermäßiger Druck eines Herrschers, zumal eines unrechtmäßigen, erregt die Absicht zur Vertreibung des Despoten. Nun ist „übermäßig" ein relativer Begriff. „Druck" allein genügt nicht. Die Absicht, wenn sie nicht zur Ausführung kommt, ist ein zu geringes Moment; daß sie zur Ausführung kommt, ist fraglich, da dem Despoten übermächtige Hülfsmittel, innerer oder äußerer Art, zu Gebote stehen können.

Auch jenes obige Gesetz Buckle's besagt nichts; denn was heißt „die Vergangenheit überschätzen"? Dieser Begriff ist so relativ wie etwaige Ausdrücke zu groß, zu stark, die sich bei ähnlichen Versuchen ergeben würden; und deren Bedeutung nur aus dem jedesmaligen einzelnen Fall geschöpft werden kann, zu dessen Erhellung eben das Gesetz dienen soll.

Wenn nun schon die qualitative Mannigfaltigkeit der Verhältnisse die Aufstellung eines Gesetzes nur in den allgemeinsten und trivialsten Formen ermöglicht, — etwa: In einer Schlacht verlangt das numerische Uebergewicht auf der einen Seite zur Feststellung der gleichen Chancen einen äquivalenten Ueberschuß qualitativer Art auf der andern Seite — so wird diese Arbeit vielfach um so bedeutungsloser durch den graduellen Unterschied der Umstände. Insofern findet in der Geschichte der Menschheit, wo die folgende Generation den Zusammenhang mit der Vergangenheit bewahrt, eine stetige Steigerung statt, als das neue Menschenalter in vieler Beziehung auf den Schultern des früheren steht; wie nun ein psychologisches Gesetz, das für das Knabenalter zutrifft, nicht ohne Weiteres für das Mannesalter paßt, so würde auch manches Gesetz, das aus der Vergangenheit geschöpft ist, für die Gegenwart und Zukunft keine Kraft haben. Wenn in einer früheren Periode der Satz gelten konnte: Die Unfruchtbarkeit einer Landschaft ist von ungünstigem Einfluß auf den Wohlstand der Bewohner, so gilt dieser Satz nicht mehr, sobald man gelernt hat, kostbare Erze dem Boden zu entnehmen und sie vortheilhaft zu verwerthen.

Die Verwegenheit des Buckle'schen Unternehmens ergiebt sich deutlich auch aus dem Ueberblick über das zu Gebote stehende Forschungsmaterial im Vergleich zu dem sonstigen Material naturhistorischer Forschungen. Es würde sich also handeln um die Entwickelungsgesetze des **generis humani**, von dem verschiedene Species vorliegen, etwa die **species Aegyptia**,

Persica, Judaïca, Graeca, Romana, Germana, Gallica 2c. Jede species enthält eine große Zahl von Individuen. Die inductive Methode erfordert nun aber als Untersuchungsmaterial eine größere Zahl analoger Fälle, aus denen die gleichartigen Erscheinungen abzuziehen und pars pro toto für die Aufstellung des allgemeinen Gesetzes zu verwenden sind. Wo finden wir nun die größere Zahl analoger Fälle auf geschichtlichem Gebiete? Offenbar nur bei den Individuen. Ich bin demnach im Stande, die Entwickelungsgesetze der Individuen der verschiedenen species und immerhin des generis humani aufzustellen: dies Geschäft aber ist Sache der Anthropologie; und damit ist der Parallelismus mit den nicht geistigen Naturorganismen erschöpft. Nun verlangt aber Buckle nicht die Entwicklungsgesetze der Individuen der species Romana 2c., sondern der species Romana selbst, und doch existirt die species Romana nur in dem einen Exemplar; die species Germana, Gallica, Britannica, wie das Leben des gesammten generis humani erst in einem und gar nicht einmal abgeschlossenen Kreislaufe. Der Naturforscher würde sich hüten, für einen neuentdeckten Organismus die Entwickelungsgesetze aufstellen zu wollen, ehe derselbe wenigstens seinen Lebenslauf vollendet und in mehreren Exemplaren ihm vorgelegen hat; auch dem Historiker möge man es nicht verargen, wenn er den romantischen Flug in die Nebelregion unterläßt und auf dem Boden der Wirklichkeit sich hält.

Nach einer andern Richtung hin geht die wissenschaftliche Arbeit des Historikers. Mit Recht sagt Droysen in der oben erwähnten Historik: die Aufgabe der Geschichtswissenschaft sei: forschend zu verstehen. Die Aufgabe der Naturwissenschaft dagegen ist, die Einzel-Erscheinungen auf allgemeine Gesetze zurückzuführen, die Einzel-Erscheinungen durch das Gesetz zu erklären.

Der Naturforscher muß sich mit der Feststellung des die Einzel-Erscheinungen erklärenden Gesetzes zufrieden geben, auch wenn er nicht im Stande ist, den Vorgang zu verstehen. Es telegraphirt Jemand von London nach Newyork. Das Gesetz, kraft dessen die Operation möglich ist, steht fest; den Vorgang, daß in einer Secunde Tausende von Meilen durcheilt werden können, zu verstehen, ist dem Menschengeist unmöglich. Das Niederfallen eines Körpers ist erklärt durch das Gesetz über die Anziehungskraft der Erde; verstanden werden kann der Vorgang nicht. Denn verstehen kann ich nur in dem Maße die Dinge außer mir, als ihre Abbilder congenial sind den Vorstellungen, die aus der engen Vereinigung von Seele und Leib meinem Bewußtsein erwachsen. Ich kann nun wohl bemerken, daß Electrisirung einer Drahtverbindung an dem einen Ende dieselbe Erscheinung am anderen Ende zeigt, und daß jeder Gegenstand dem Erdboden zustrebt und hieraus ein Gesetz formuliren, aber dem Strome selbst geistig zu folgen und die Anziehungskraft zu begreifen, dazu fehlt es an analogen Vorgängen in mir selbst. Mit Recht sagt Bernstein: „Die Naturwissenschaft verwendet all ihre Anstrengung auf die Erkenntniß der unsern Sinnen völlig verschlossenen Kräfte der Natur. Niemand hat die von Newton entdeckte Anziehungskraft gesehen oder mit sonst einem unserer Sinne wahrgenommen. Wir nehmen ihre Wirkung in der materiellen Welt wahr; aber die Kraft selbst ist nur eine ideelle Erklärung der Erscheinungen."

Anders verhält es sich mit der Geschichte. Sofern es sich um nicht geistige Vorgänge handelt, fallen die Erscheinungen unter die Naturgesetze und

interessiren für sich den Historiker garnicht. Wenn das Pulver vor der Schlacht naß geworden ist und nicht mehr schießt, das Schwert vom Schlagen stumpf, und der Feldherr von der feindlichen Kugel getödtet wird, so haben diese Erscheinungen für den Historiker als einfach physicalische Vorgänge keinen Werth; sie kommen nur in sofern in Betracht, als sie Einfluß auf die Entwicklung der geistig-sittlichen Verhältnisse im weitesten Sinne gehabt haben. Die geistig-sittliche Entwickelung der Völker und der gesammten Menschheit, sich darstellend in den individuellen Bestrebungen, Thaten, Gestaltungen, ist das eigentliche Forschungsobject des Historikers; und dahin muß das Verstehenwollen sich richten. Möglich — im weitesten Sinne — ist einem Jeden diese Arbeit, da ein Jeder die geistig-sittliche Naturanlage in sich trägt. Kraft dieser bin ich befähigt, den inneren Vorgang zu verstehen, der in der Seele des Achill beim Tode des Patroclos, des Harpagos bei der Aufklärung über das schlimme Gericht, der Italiener bei den Römerzügen Barbarossas, unserer Väter in der Prüfungszeit vor 1813 sich ergab; wir vermögen auch combinirtere Vorgänge zu verstehen, wie die Einwirkung der Griechen und des Orients auf die heimischen Sitten Roms, die Ursachen der Katastrophe von Jena und die Begeisterung der Arndt und Jahn für die Einheit und Freiheit Deutschlands, da unsere geistig-sittliche Anlage und Erfahrung die Nachbildung derselben Vorstellungen und Empfindungen zuläßt.

Das Maß des Verständnisses aber ist abhängig von dem Reichthum, der Energie und der Zartheit der Wechselwirkung, welche ich nach einem bekannten Schiller'schen Wort in meiner geistigen Berührung mit dem Seelenleben der Menschheit erfahren habe.

Diese Fähigkeit des Verständnisses geschichtlicher Vorgänge könnte uns aber, wenn es darauf ankäme, mit einer Summe von Gesetzen beglücken, wie die naturwissenschaftliche Behandlung der Geschichte es nur wünschte. Es ist oben darauf hingewiesen worden, wie bei der Begründung des einzelnen Vorgangs das Gesetz als Grund erscheint. Der Naturforscher nun ist bei der Beobachtung des einzelnen Vorganges dem Irrthum ausgesetzt: post hoc, ergo propter hoc. Bis Torricelli hielt man dafür, daß beim Schlürfen der Wein sich zufolge des horror vacui in die Mundhöhle ergieße; es entstand ein luftleerer Raum, und in ihn zog sich die Flüssigkeit; demnach war die Luftleere die wirkende Ursache. Es war ein Irrthum, der den Naturforschern jener Zeit nicht verübelt werden konnte. Ein ähnlicher Irrthum wäre einem gewissenhaften Geschichtsforscher unmöglich; und zwar darum, weil das Object seiner Forschung, die Bewegungen des Menschengeistes, ihm congenial sind und er im Stande ist, im Einzelfalle die bewegende Ursache von den zufälligen Umständen zu unterscheiden. Wer Fichte's Reden an die deutsche Nation liest und die begleitenden Zeitverhältnisse kennt, kann nicht in Zweifel sein, aus welchem Motiv jene entsprungen sind. Es lag die französische Faust auf Preußen; Fichte docirte an einer preußischen Universität und bezog vom Staate ein Gehalt; er stand in Verbindung mit den hervorragendsten Staatsmännern seiner Zeit. Das Motiv war dennoch nicht seine Stellung als Docent, noch der Einfluß der Freunde, sondern das Aufbäumen des nationalen Mannesstolzes gegen die entwürdigende Unterdrückung der Nation. — In anderen Fällen mag die Ursache streitig sein; aber das Verständniß wird dann nur erreicht durch

genaueste Untersuchung des einzelnen Characters selbst und die Interpretation aus ihm selbst; die Vergleichung mit ähnlichen Erscheinungen kann vielleicht Fingerzeige bieten, nach welcher Seite die Untersuchung zu richten sei; das psychologische Verständniß eines Vorgangs wird das eines analogen andern erleichtern; aber die psychologische Construction gleichsam einer eigenthümlichen Charactererscheinung bei einem Individuum oder einem Volke kann durch gemeinsame Merkmale von noch so vielen anderen Characteren nicht fertig gestellt werden, wie etwa die physicalische Construction eines nicht geistigen Vorgangs durch Naturgesetze.

Wenn nun aber ein einzelner Fall zum Verständniß gebracht ist, so folgt daraus mit Nothwendigkeit, daß damit ein so allgemeines und bestimmtes Gesetz gegeben ist, wie deren nur immer sich die Naturwissenschaft erfreut.

Denn insofern kann ja nur das Verständniß eines anderen Seelenwesens in mir erzielt werden, als die menschlichen Geister gleichartig organisirt sind; dann nur liegt ein Verständniß vor, wenn ich und jeder Andere Ursache und Wirkung in der Seele eines Anderen in gleicher Weise in meinem Geiste nachbilden kann. Die Entstehung der Kyffhäusersage sind wir fähig zu verstehen dadurch, daß wir denselben Eindruck in uns nachbilden können, den die Heldengröße Barbarossa's, sein Tod im fernen Lande, die Noth der Folgezeit im Herzen des deutschen Volkes auf seinem damaligen Entwickelungsstandpunkt hervorrief. Wenn wir Alle zu diesem Verständniß gelangen, so liegt der psychologische Vorgang in derselben zwingenden Weise vor, wie unsere Uebereinstimmung im Satze, daß 2 mal 2 = 4 ist. Unser allgemeines Verständniß ist der Beweis für die Richtigkeit des Gesetzes: Wenn ein Held von Art des Barbarossa fern von seinem Volke stirbt und dies in Noth geräth, so wird er in der Folgezeit Gegenstand der Sage in seinem Volke, sofern dasselbe in derselben Entwickelung sich befindet, wie ehemals das deutsche Volk.

Es erhellt aber auch aus dem Beispiel, warum man füglich die Formulirung solches Gesetzes unterläßt. Die zureichenden Gründe lassen sich von den begleitenden Umständen unterscheiden; aber auf welche Weise will man x und y (die Persönlichkeit Barbarossa's und Character, Lage des Volkes) präcise definiren, daß diese Qualitäten dem Barbarossa und dem Entwickelungsstandpunkt des deutschen Volkes entsprechen? Der intellectuelle Erfolg wäre kein anderer, als wenn ich die wesentlichen Momente allseitig hervorhebe und ihr Zusammenfließen zum Verständniß des Gesammtvorgangs herbeiführe; jene Form aber wäre für das geschichtliche Interesse ertödtend.

Um die Resultate der vorstehenden Untersuchung noch einmal zusammenzufassen, so ist also zuerst darauf hingewiesen worden, daß weder unser noch der Griechen Sprachgebrauch das Gebiet der Geschichte auf die Ereignisse im Leben der Menschheit beschränkt, und daß das Hauptziel naturwissenschaftlicher Forschung, die Erhebung von vitalen Erscheinungen zu physicalischen, die Auffindung von Gesetzen, auch für das Leben der Menschheit seine Bedeutung hat.

Die Unterscheidung von Geschichte und Naturwissenschaft nach dem Object ist demnach irrig.

Der Unterschied liegt vielmehr darin, daß die Geschichte der individuellen Gestaltung nachgeht, die Naturwissenschaft zu allgemeinen Gesetzen fortschreitet.

Es könnte demnach die Forderung Buckle's motivirt erscheinen, wie die Geschichte der Einzelerscheinungen in der nicht geistigen Welt zu naturwissenschaftlichen Gesetzen geleitet ist, so auch die Geschichte der Erscheinungen im Leben der Menschheit auf Gesetze zurückzuführen, dadurch dieselbe fruchtbarer zu machen und sie zum Rang einer Wissenschaft eigentlich erst zu erheben.

Es ist sodann aber darauf hingewiesen worden, daß dennoch Entwickelungs-Gesetze von umfassenderer Bedeutung wegen der qualitativen und graduellen Verschiedenheit der Erscheinungen in der Geschichte der Menschheit nicht aufgestellt werden können, und daß der Geschichte eine Aufgabe zugemuthet werde, die sie aus Mangel an Material nicht lösen könne und die die Naturwissenschaft ihrerseits ebensowenig gelöst habe.

Die Naturwissenschaft bestimmt — abgesehen von der Characteristik der Sprache, Gattung, Art etc. — den Entwickelungsgang des Individuums innerhalb der Gattung und Art; dasselbe leistet für das Menschengeschlecht die Anthropologie in ihren Zweigen.

Die Entwickelungsgesetze einer nur in einem Exemplar vorliegenden und noch gar nicht abgeschlossenen Entwickelungsreihe zu definiren, diese Aufgabe hat die Naturwissenschaft in einer Geschichte des Thier- und Pflanzenreiches trotz ihres Darwin erst zu lösen, ehe der Geschichte für die Entwickelung der Menschheit diese Aufgabe gestellt werden kann.

Sofern es sich aber darum handeln sollte, für die Entstehung der einzelnen, unendlich mannigfaltigen Manifestationen des Menschengeistes, wie sie in der Geschichte hervortreten, das Gesetz zu bestimmen, bedarf es der naturwissenschaftlichen Methode nicht, da wir bei geistigen Vorgängen durch unsere eigene geistige Anlage wirkende Ursache und Zufälligkeit im Einzelfalle zu unterscheiden vermögen, wir bei ungenügender Kenntniß des Sachverhalts das Fehlen des Grundes erkennen können, nicht aber der Vergleichung analoger Fälle bedürfen, um nicht eine bekannte Zufälligkeit als wirkende Ursache auszugeben. Sobald aber Ursache und Wirkung verstanden ist, ist der Act des Verstehens zugleich Bürgschaft dafür, daß in gleichem Falle das Gleiche wieder erfolgen wird; und für alle gleichen Fälle wäre damit das Gesetz gegeben.

Der Historiker unterläßt aber die Formulirung des Gesetzes, da der gleiche Fall nie wieder eintritt, und für das Verständniß ähnlicher Fälle sein Geist die nöthige Fähigkeit erhielt durch das Verständniß des früheren einzelnen, das allgemeine Gesetz in sich zur Anschauung bringenden Ereignisses.

Soviel mag an dieser Stelle über das Bestreben Buckle's gesagt sein, dessen verlockende Theorie den strebsamen Lehrer am meisten verwirren könnte. Gleichwohl lohnt es sich sehr, sein Werk zu lesen; denn es wird trotz der fehlerhaften Theorie Wenige geben, die nicht stellenweise zu einem gewissen Paroxismus des Entzückens über den Geist des Verfassers gelangen.

Der zweite Einwurf, der in seiner Consequenz die Möglichkeit einer geschichtlichen Wissenschaft verneinen würde, war dieser: es müsse ein Protestant gewisse Parthien der Geschichte nothwendig anders auffassen

als ein Katholik. Mehr als je eine andere Zeit verlangt die Gegenwart, auf diese These bestimmte Antwort zu geben. So lange der Staat die Schule der Kirche zu geistiger Leitung preisgab, aber eine rationalistische Tendenz die Kirchen, die Protestantische wie die Katholische durchzog, konnte es dem wissenschaftlichen Vergnügen der Historiker und Pädagogen überlassen bleiben, zu entscheiden, ob streng genommen eine objective Geschichtsschreibung möglich sei; als bei fortgesetzter Dienstpflicht der Schule gegenüber der Kirche die Toleranz des 18. Jahrhunderts ein Ende nahm, und die Theologen beider Confessionen die geistige Kräftigung, die durch die Heroen des 18. Jahrhunderts in der ganzen Nation geweckt und durch die Stürme in der Jahrhunderts-Wende gehoben worden war, unter dem Beifall der Throne ihrerseits dazu verwendeten, ihren dogmatischen Systemen neues Leben einzuhauchen; seit ihre Anhänger beflissen waren, allüberall ihre dogmatischen Anschauungen zur größeren Ehre Gottes zu lehren und zu befehlen, um je nach Vorschrift der Gemeinde oder des „stiftungsmäßigen Charakters" die Richtigkeit der katholischen oder die der protestantischen Lehre durch die Schule erhärten zu lassen, da schlug dies gottgefällige Thun auch die Objectivität des Geschichtsunterrichts aus dem Felde.

Auch diese Periode ist vorüber. Die selbstbewußte Machtentfaltung des römischen Herrschaftsanspruchs in dem wiedererstandenen Reich schaffte endlich auch in den leitenden Kreisen der Erkenntniß Eingang, daß es ein Fehler gewesen sei, zwei diametral entgegengesetzte Richtungen im Staatswesen zu gleicher Zeit zu nähren zu dem Ende, daß man mit Berufung auf ein göttliches Recht, dessen Träger man selbst sei, es wagte, den gemeinsamen Staatsgesetzen den Gehorsam zu versagen. Der unerbittliche Gang der Geschichte bringt das allgemeine Landrecht wieder zu Ehren. Der § desselben, der die Schulen für Veranstaltungen des Staates erklärt, soll wieder Wahrheit werden. Der Staat nimmt das Mandat, das er zu seinem Schaden der Kirche anvertraut, zurück, um mit eigenem Geiste den Unterricht zu durchdringen. Welches Gepräge wird dieser Geist tragen müssen; welche Stellung wird er der Idee nach den streitenden Partheien gegenüber einzunehmen haben? — Von einer Religionsverfolgung nach Art des 17. Jahrhunderts kann und wird in unserem Staate nicht die Rede sein; auch nicht von einem Gewissenszwang mit Hülfe der Schule. Aeußere Mittel versagen auf die Dauer die Wirkung. Mag der Staat mit der Strenge des Gesetzes gegen dessen Uebertreter einschreiten, um den ersten Sturm abzuschlagen, wie es geschieht; mag er ablassen, die geheime Pflege der confessionellen Zwietracht ferner zu unterstützen, wie es geschieht. Aber jene Idee der päpstlichen Allgewalt hat einmal Massen erfaßt und an fähigen Führern fehlt es nicht; und die von Massen zu innerer Ueberzeugung aufgenommenen Ideen lassen sich durch Züchtigung nicht unterdrücken; aus dem Kampfe gewinnen sie eher neue Kraft: der Zug Heinrich IV. vor Rom schlug der Idee der päpstlichen Allgewalt keine tiefe Wunde; die Karlsbader Beschlüsse haben wohl die besten Männer des Volkes in Criminalprocesse geführt, aber ihre Ideen von Deutschlands Einheit bewegen jetzt die Brust der gekrönten Häupter wie des einfachen Landmanns. Wie die ultramontane und orthodoxe Parthei ihren Einfluß einer rührigen Geistesarbeit von Jahrzehnten zur Verbreitung ihrer Idee

verdanken, so wird nur eine energische und ausdauernde Geistesarbeit wiederum das staatliche Bewußtsein kräftigen können und unser Vaterland vor den Gefahren bewahren, die eine gesteigerte confessionelle Zwietracht heraufführen kann. Welches wird die Signatur dieser Thätigkeit sein müssen, die dem confessionellen Fanatismus selbstverständlich nicht genehm sein wird, weil sie sein Wuchern untergraben soll, die confessionellen Ueberzeugungen aber unangetastet läßt; die gleiches Recht für Alle in ihrem Schooße bergen und mit dem sichren Schritt einherwandeln wird, den das Bewußtsein der Wahrheit und versöhnenden Gerechtigkeit giebt? Die Signatur wird sein müssen, im Volk das Bewußtsein dessen zu gründen, was uns eint.

Während bisher die religiöse Tendenz in confessioneller Zuspitzung die Arbeiten in den Bildungsstätten der Nation leitete, muß fortan das Gefühl gepflegt werden, daß gleiche sittliche Grundsätze, mögen wir Protestanten, Katholiken oder Juden sein, in unserer Brust wohnen. Während bisher das Heil darin gesucht wurde, daß eine Summe dogmatischer Anschauungen als ewige und oberste Wahrheit dem kindlichen Geiste octroyirt wurde, daß die Nichtanhänger in der Finsterniß wandelnd erschienen, wird das Bewußtsein zu wecken sein, daß wir Alle die gleichen Organe der Erkenntniß und den gleichen Trieb nach Wahrheit hegen; während bisher die Geschichtsbetrachtung dem Zwecke dienen sollte, der eigenen Religionspartheі den Beifall der göttlichen Weltregierung zu erweisen, die Gegenparthei mit der Verurtheilung des Weltgerichts zu belasten, wird fernerhin der Jugendbildner in reinerer Wahrheitsliebe, den Spuren des wirklichen Hergangs auf das Treuste folgend, das Material der Beurtheilung zunächst zu schaffen, das Verständniß der handelnden Parthei zu erschließen, der Weltgeschichte selbst das Urtheil anheim zu geben haben und — schweigen, wo es noch nicht gesprochen.

Er wird sein Augenmerk nur darauf richten müssen, die Fähigkeit des eigenen Urtheils bei den Schülern zu erzielen; nicht die nachkommende Generation um die Lehren der Geschichte betrügen zu Gunsten seines eigenen vorgreifenden Urtheils; nicht sein Urtheil setzen wollen an die Stelle des Wahrspruchs der Geschichte. In Summa: die gegenwärtigen Stürme in unserem Volksleben zwingen den Staat, wenn anders er nicht bereit ist, einen Vernichtungskampf gegen einen Theil seiner Bürger zu führen, fernerhin nicht mehr die Schärfe der Partheibildung im Leben zur Grundlage der Jugendbildung zu machen, sondern auf den festen Boden der Natur, die gemeinsamen, jedem Menschen eigenen Urgrundlagen zurückzugehen; nicht den Streit der Männer in die Brust des Knaben zu verpflanzen, ohne daß er ihm die Weihe und den Adel des Kampfes mitgeben kann: die bewußte Ueberzeugung; den deutschen Knaben zu nehmen wie er ist, nicht wie er nach 10 Jahren sein soll: er will lernen, verstehen; begeistert sich für Wahrheit, Recht, haßt Tücke und Falschheit; aber über confessionelle Unterschiede abzuurtheilen, fehlt ihm Alles. —

Ehe Jemand bewußter Protestant oder Katholik ist, ist er Mensch. Allgemeine Menschenbildung fordert die national-deutsche Pädagogik von jeher, lange verfolgt in majorem dei gloriam. Der unerbittliche Gang der Geschichte hat wohl den Staat belehrt, daß dasjenige, was die

Erziehungs-Kunst und Wissenschaft aus sich als ihr Ideal geschöpft, auch vom Lebensinteresse des Staates gefordert wird.

Virchow sprach in einer Rede auf der 44. Versammlung deutscher Naturforscher und Aerzte zu Rostock aus: „Es ist die Aufgabe der nächsten Zukunft, wie gegenwärtig die äußere Einheit des deutschen Reiches hergestellt worden ist, so auch die innere Einheit herzustellen, und zwar nicht etwa blos eine innere Einheit mit Niederwerfung der politischen Stammesgrenzen und mit Unificirung der Gewalt, sondern die wirkliche Einigung der Geister, das Stellen der vielen Mitglieder der Nation auf einen gemeinsamen geistigen Boden."

Wenn somit der Naturwissenschaft die Aufgabe vindicirt wird, zur inneren Einigung der Nation beizutragen, so verlohnt es sich auch wohl zu untersuchen, ob ihre Zwillingsschwester, die Geschichtswissenschaft, nicht dasselbe Ziel als ihre Aufgabe erkennen kann.

Freilich befindet sich der Historiker nicht in der günstigen Lage wie der Naturforscher, der den Gegenstand seiner Untersuchung vor Augen hat; sondern die Vergangenheit kann er meist nur vom Spiegelbild aus wieder zeichnen, das von einem anderen Beobachter der vergangenen Wirklichkeit zurückfällt. Den peloponnesischen Krieg kann ich in meiner Phantasie nur so wieder vergegenwärtigen, daß ich das Abbild desselben in dem Geiste des Thucydides, Xenophon und Plutarch zur Vermittlung dienen lasse; der 30jährige Krieg läßt sich zeichnen nur vermittels der eigenthümlichen Reflexe, die er im Kopfe Khevenvillers, Chemnitz', Pufendorfs und anderer disparater Geister hervorgebracht hat. Dazu ist das Bild, das ich mit historischem Belag zeichnen kann, so zerrissen, daß ich zu seiner Einigung meine Phantasie zu Hülfe nehmen muß, um den Schauplatz der Begebenheit wie eine gegenwärtige Landschaft im Geiste zu schauen, die Gesammtverhältnisse, auf deren Boden die geschichtliche Entwicklung erfolgt, geistig zu erfassen und zu umfassen, den Vorgang selbst nach seinem inneren Fortschritt zu verstehen, die Folgen zu schauen, und die veränderte Sachlage zu begreifen, deren Momente den menschlichen Geist zu neuer und anderer That antreiben. Auch der Character der Männer der Vorzeit soll nicht eine Sammlung von einzelnen Notizen bleiben, sondern lebendig vor meinen Augen wiedererstehen; und gewaltig spielt demnach die eigene Stimme des Forschers im Concert der Wirklichkeiten mit.

Aber wäre somit die Geschichte als Wissenschaft aufgehoben? wäre sie eine fable convenue oder auch je nach dem Standpunkt eine fable disconvenue; berufen, je auf Befehl das Geschlecht eines Fürsten zu verherrlichen oder den Egoismus gekrönter Häupter zu geißeln; das Princip der Volkssouveränität zu illustriren oder der Canaille zu spotten; den Aussprüchen Luthers oder denen des unfehlbaren Papstes die blinde Unterwerfung des Urtheils zu sichern; kurz, wäre sie eine hehre Göttin, deren Antlitz beglückend auf die herniederschaute, die zu ihr emporstrebten, oder hätte Klio eine wächserne Nase, die vom orthodoxen Lutheraner nach oben, vom Ultramontanen nach unten, vom Conservativen nach rechts, vom Liberalen nach links geschoben würde. — Nun! das Ziel der Wissenschaft ist bestimmt genug.

Der Verlauf der Weltbegebenheiten, der Vorgang der Entwickelung der Völker und der Menschheit ist doch nur Einer gewesen; die Reformation

hat doch nur einen Verlauf gehabt, die französische Revolution ist nur auf eine Weise von den états généraux zu der Hinrichtung Louis XVI. fortgeschritten; von zwei Darstellungen ist wenigstens eine falsch oder unvollständig; und es müßte doch wunderbar zugehen, wenn zwei Menschen von gleicher Erkenntnißfähigkeit, mit den gleichen Mitteln der Forschung ausgerüstet, nicht zu einer gewissen idealen Harmonie über den Verlauf einer Entwickelung gelangen sollten, wenn anders sie die erste Bedingung jeder Wissenschaft erfüllen: nichts weiter erzielen zu wollen als die Wahrheit, mag sie angenehm oder nicht angenehm sein; mag sie passen in die Karten der eigenen Religion und politischen Parthei oder nicht.

Es bedarf nicht, alle die Veranstaltungen und Vorschriften zu entwickeln, mit denen die deutsche Geschichtsforschung arbeitet, um die Vergangenheit zu durchleuchten: die Heuristik des Materials an Ueberresten der Kunst und Technik, an Sitten und Gesetzen, der Literaturen und und geschichtlichen Papieren, an Quellen subjectiven oder pragmatischen Charakters, die Kritik nach ihren mannigfachen Gesichtspunkten; die Interpretation des Causalnexus, der Bedingungen, die psychologische und die Ideeninterpretation; nur soviel will ich sagen: wenn die Geschichtswissenschaft sich solange und mit solchem Erfolge an Perioden, deren Momente nicht mehr in die unserer Zeit direkt hineinragen, geübt hat, so wird ihr idealer Sinn, nur die Wahrheit zu wollen, genugsam erstarkt sein, um dem römischen oder wittenberger Trabanten, welcher in ihren Kreis eintreten will, zurufen zu können: noli turbare circulos meos.

Keine Vorschrift existirt in der Geschichtswissenschaft, wie man am günstigsten für diese oder jene Parthei Geschichte schreiben könne; sobald die Ueberlieferungen nicht vollständig genug sind, um den Zusammenhang zwischen den Thatsachen herzustellen, so beginnt allerdings eine subjective Thätigkeit; aber als vogelfrei in der Republik der Wissenschaften gilt derjenige, der anders als nach allgemeinen psychologischen und dynamischen Gesetzen Antwort zu geben sucht auf die die gesammte Geschichtsforschung beherrschende Frage: Wie ist die historische Thatsache geworden? Die Frage: billige ich das Factum und sein Gewordensein? kümmert ihn nicht; zu fragen, ob die Thatsache nützlich oder schädlich für die Gegenwart sei, ist nicht seine Sache; er hat nur zu verfolgen, welche Wirkungen sie in ihrer Zeit gehabt hat. An die Analysirung eines historischen Characters geht er nicht mit dem Vorurtheil, ob sein Träger gut oder schlecht gewesen sei, noch mit der Absicht, eine bestimmte Anschauung zu erweisen: er sucht ihn zunächst zu verstehen und sich auf seinen Standpunkt zu versetzen. Gute und schlechte Tendenzen, erhebende und niederdrückende Gedanken wird er bei Charakteren wie bei einzelnen Handlungen gemischt finden; bedeutende, anregende Züge in höherem Grade, weil die schale Unbedeutendheit keinen Platz in dem Gedenken der Nachwelt findet; daher braucht er nicht zu fürchten, daß sein sittliches Gefühl dabei keine Befriedigung findet; aber sein Ziel ist lediglich das Durchdringen zur Wirklichkeit. Mit Recht sagt Wilhelm von Humboldt: „Wie die Philosophie nach dem Grunde der Dinge, die Kunst nach dem Ideale der Schönheit, so strebt die Geschichte nach dem Bilde des Menschenschicksals in treuer Wahrheit, lebendiger Fülle und reiner Klarheit, von einem dergestalt auf den Gegenstand gerichteten Gemüth empfunden, daß sich die Ansichten, Gefühle und Ansprüche der Persönlichkeit darin

verlieren und auflösen. Denn der Sinn für die Wirklichkeit ist es, den er zu wecken und zu beleben bestimmt ist*)."

Kurz sei direct der Standpunkt berührt, der am lautesten und mit einem frommen Nachdruck als Gegner der objectiven Geschichte aufgetreten ist. Von den Hauptvertretern der Regulativrichtung ist es deutlich genug ausgesprochen worden, daß das Ziel der Geschichtsbetrachtung sein müsse: die Offenbarung Gottes in der Geschichte; ja daß ohne Gott die Geschichte überhaupt nicht verstanden werden könne.

Es kann nun nicht geläugnet werden, daß für religiös gestimmte Naturen es sehr nahe liegt, bei Betrachtung sowohl gewisser Parthien der Geschichte, wie bei dem Ueberblick über die Gesammtentwicklung der Menschheit zu Gott die Seele zu erheben. Wie nahe liegt die Dankesempfindung gegen die höchste Macht bei der Erinnerung an die rettenden Thaten des großen Kurfürsten, den russischen Winter von 1812; aus tiefem Gefühl entsprang der Elisabeth von England gewiß die Inschrift: afflavit deus et dissipati sunt.

Wie den einzelnen Menschen bei der Rückschau über sein Leben, so mag den Bürger bei dem Rückblick über die Geschichte seines Vaterlandes, so den Welthistoriker bei der Erinnerung der Wendepunkte in der Geschichte der Menschheit, Dank und Bewunderung gegen eine geahnte höhere Macht ergreifen. Und dennoch ist zu betonen, daß die Einführung des Gottesbegriffes in die Geschichte uns ebenso wenig fördert wie in der Naturwissenschaft. Denn wenn eine Wirksamkeit Gottes in der Geschichte sich zeigt — und auch nach meiner Ansicht ist sie erkennbar — so geschieht sie nicht auf übernatürliche Weise mit Durchbrechung der von ihm selbst geschaffenen Gesetze, sondern mit Benutzung derselben. Die Vernichtung der Armada zu Zeiten Philipps, die Schwächung Napoleons 1812 erfolgte nicht durch eine vom Himmel herniedergestreckte Hand, wie etwa der Tod der vor Troja lagernden Griechen ἀγανοῖς βελέεσσι des Apollon, sondern durch Seesturm und Winterkälte, wie sie oft vorkommen; und wenn mit Recht als die treibende Kraft in den Ereignissen die Ideen von unsern Historikern genannt werden, so treten auch die Ideen — wie die der päpstlichen Weltherrschaft oder die des römischen Kaiserthums deutscher Nation, der Legitimität und Volkssouveränität, des französischen Universalreiches und des Nationalitätsprincips in menschlicher Weise auf; entweder unbewußt und kaum merklich zuerst in der ganzen Sinnesrichtung eines Volkes auftauchend oder fertig wie Pallas aus dem Haupte des Zeus von einem Genie in die Massen geworfen. Unerklärt ist oftmals in der Weltgeschichte, warum gerade in diesem bestimmten Zeitpunkt ein gewaltiges der Menschenkraft spottendes Ereigniß, dieses oder jenes Genie, diese oder jene Idee auftrat; aber da nun ganz besonders den göttlichen Willen supponiren, fördert in der Erkenntniß nichts, erscheint inconsequent, und ist eher ein Mißbrauch des göttlichen Namens. —

---

*) Gervinus sagt: „Sein so einfaches und schlichtes Urtheil soll er noch verhalten und auf jene bescheidene Stelle zurückgehen, Alles sein und nichts scheinen zu wollen; er soll ganz mit Weisheit geschwängert sein, wie Baco sagt, und nicht die Hebamme seiner eigenen Weisheit werden." (Grundzüge der Historik.)

Derber noch ist das Wort Herders: „Die meisten pragmatischen Geschichten" — und mit diesen fällt die Tendenzgeschichte in dem hier angezogenen Punkte zusammen — „sind Hohnlügen; die Vergangenheit ist ihnen ein Misthaufen, auf dem sie krähen."

Wenn etwa die Meteorologie künftighin das Eintreffen jenes rauhen Winters als Folge eines Naturgesetzes erwiese! Man kann doch nicht umhin, jede That in der Geschichte als göttlichem Willen entsprungen anzusehen, und es fragt sich, ob die unmerkliche Ueberführung eines Zustandes zum andern nicht das Staunenswertheste ist; dazu endlich verleitet die Annahme eines göttlichen Eingriffs, dem Nachspüren des gesetzmäßigen Verlaufs zu entsagen und somit auf tiefere Erkenntniß zu verzichten. Aus alledem erhellt, daß der Gottesbegriff nachträglich wohl aus der Entwicklung der Geschichte gezogen werden kann von dem, der das Bedürfniß fühlt, aber constitutive, erklärende Kraft besitzt er für die geschichtliche Entwickelung nicht. Gott spricht in der Geschichte nur durch menschlich verständliche Thaten und Ideen; die Thaten und Ideen sind seine Gedanken; auch der Gläubige wird Gott am besten verstehen, am reinsten kennen lernen und ihm dienen, wenn er zuerst den objectiven Verlauf der Ereignisse zu erforschen und mit dem gewonnenen Schatz der Erfahrungen dann das Beste im Leben zu schaffen und zu erreichen sucht. Wenn demnach die erste Aufgabe des Geschichtsschreibers die ist, mit Ueberwindung seines subjectiven Standpunktes in dem Kampf der Gegenwart, die reine Wirklichkeit der Vergangenheit zu zeichnen; wenn ferner die Einführung des Gottesbegriffs in der Geschichte von dem Gegenstande selbst nicht gefordert wird, so scheint eine Geschichtsbetrachtung möglich zu sein, welche der gewordenen oder werdenden Ueberzeugung Niemandes Zwang anthut; eine Geschichtsbetrachtung, die auf Grund ihrer strengen Wissenschaftlichkeit Anspruch erheben kann, ein gemeinsames Bildungsmittel der gesammten deutschen Jugend, welcher Confession sie auch angehöre, sein zu wollen; eine Geschichtsbetrachtung, die ihres Theils dazu beitragen wird, die Einigung des Volkslebens soweit möglich herbeizuführen. — Man könnte fragen, ob dasjenige, was der Wissenschaft möglich ist, auch der Schule möglich und ersprießlich sei. Gewissen leicht auftauchenden Bedenken gegenüber mögen einige Sätze zur Erwiderung dienen:

Es ist gewiß, daß, wenn nicht jeder Volksschullehrer Muße besitzt, die Arbeit des Forschers zu übernehmen, er dennoch den Fortschritten der Wissenschaft zu folgen als seine Aufgabe erkennt;

daß, wenn der Geschichtsforscher durch seine Wissenschaft den Sinn für die reine Wirklichkeit gekräftigt sieht, der Lehrer auf denselben Weg geleitet wird durch den Umstand, daß er die Augen von Knaben verschiedenster Konfessionen vertrauensvoll auf sich gerichtet sieht; ja, es ist **Pflicht** auch der Jugend gegenüber, die in der Geschichte zu Tage tretenden göttlichen Gedanken rein und unverfälscht zu geben, nicht nach menschlicher Willkühr zurechtgelegt und durch Tendenzen verunstaltet.

Endlich: In einem confessionellen Religionsunterricht außerhalb der Schule mögen die religiösen Sonderideen ihr Bestes zu wirken versuchen; die **allgemeine** Volksschule kann ihre Arbeit nur auf dem **gemeinsamen** Boden des nationalen Lebens finden. Der confessionelle Hader möge glühen an **seiner** Stätte; die Schule hat ihn von ihrer Schwelle zu weisen; **ihr** Gottesdienst ist, das werdende Geschlecht zu mannhaften und tüchtigen Gliedern der nationalen Gemeinschaft zu erziehen.

Es ist bisher erörtert worden, 1) daß in der Feststellung von Gesetzen nicht das Wesen der Geschichte zu suchen ist; 2) daß die Geschichte als Wissenschaft existirt, unabhängig von confessioneller oder

politischer Trübung. Es käme nun darauf an, durch nüchterne Untersuchung dessen, was das Geschichtsmaterial enthält, zu den positiven Merkmalen des Begriffs zu gelangen.

Die naturwissenschaftliche Methode, sahen wir, kann zur Anwendung gebracht werden im Gebiet der menschlichen Erscheinungen, sofern sich auch dort eine regelmäßige Wiederkehr gleicher Erscheinungen zeigt in somatologischer oder psychologischer Hinsicht oder in der engen Vereinigung beider Seiten. Diese Erscheinungen aber gehören der Anthropologie an. Als einzig in ihrer Art hingegen erscheint die Entwicklung des Menschengeistes, sofern nicht das Leben der Individuen, sondern die Lebensmanifestationen verstanden werden, die der Menschengeist an sich und seiner Umgebung von dem Uranfang des Menschengeschlechtes an durch die Reihe aufeinanderfolgender Geschlechter hindurch bis auf die Gegenwart vollzogen hat. Dafür bedarf es keines Beweises.

Sehen wir zu, wie sich die Entwicklung des Menschengeschlechtes vollzog. — Als das hülfloseste Wesen tritt der Mensch in das Dasein. Was die ersten Menschen mit sich brachten, waren Bedürfnisse und Anlagen; aber Anlagen von solcher Mannigfaltigkeit und Steigerungsfähigkeit, daß jetzt nach Jahrtausenden dem menschlichen Blick ihre Erfüllung noch in unendlicher Zukunft zu liegen scheint. Das Streben nach Befriedigung empfundener Bedürfnisse erscheint als die dem Menschen immanente treibende Kraft zur Entwickelung seiner Anlagen. Zunächst mußten es diejenigen Bedürfnisse sein, von denen seine physische Existenz abhing; seine täglichen Bestrebungen in dieser Hinsicht, vom Baum die Frucht zu pflücken, das Wasser zu schöpfen, aber reichen nicht aus, um für sich ein Object der Geschichtsforschung abzugeben. Es ist das Leben der Negritos und Moskos, und die überläßt die Geschichtsforschung sich selbst.

Eine höhere Stufe ist erreicht, wenn eine Anzahl Familien, unter einem Gebieter oder Aeltesten, mit Heerden von Rossen und Hornvieh die Steppen durchzieht, einmal dort, dann hier, je nach der Jahreszeit oder der Ueppigkeit der Gräser sich niederläßt und sein Dasein sichert. Aber auch der Nomade zeigt keine eigenthümliche Entwickelung; ein Stamm lebt wie der andere, morgen wie heute.

Auch diese Periode gehört demnach der vorgeschichtlichen Zeit an; da der Nomade nur die Entwicklung erlangt, welche dem ganzen Geschlecht gemeinsam ist, so ist er Object der Anthropologie.

Nur wo die Eigenartigkeit der Entwicklung hervortritt, können wir nach den obigen Ausführungen von Geschichte sprechen; und mit dem Moment erst tritt demnach ein Volk in die Geschichte ein, wo es über den allgemeinen Gang der Entwicklung hinaus zu besonderen Gestaltungen schreitet. Die erste äußere Bedingung ist die, daß es auf einem bestimmten Terrain seßhaft wird; nicht mehr sein Verbleiben abhängig macht von der mühelos dargebotenen Gunst des Bodens, sondern durch Arbeit den einmal gewählten Grund zum Ertrage zwingt; die Natur nach seinen Wünschen sich richten heißt. Mit der Stetigkeit des Wohnsitzes hat die Menschheit den festen Punkt gewonnen, von dem aus sie weiter gehen kann zur Ordnung aller Verhältnisse, die ihr Wohlergehen betreffen.

Aus dem regellosen Streit um des Ackers Genuß erhebt sich jetzt mehr und mehr die Sehnsucht nach sicherem Besitz, den gemeines Recht

gewährleistet. Die Verletzung desselben gebiert das Verlangen nach der höheren Macht, die alle Willkühr bändigt, der Staatsgewalt. Der Grenzstreit mit Nachbarn, der Einfall fremder Horden, erzeugt das Bestreben, ungeschmälert und unverletzlich den heimischen Boden zu erhalten. In den Schrecken der Natur schaut der Mensch überirdische Mächte, und er wünscht, sie durch Gaben so zu stimmen, daß sie stets ihm huldreich lächeln; die Früchte des Feldes bringt er ihnen dar, horcht den ehrwürdigen Männern, die auf sein Thun hinweisen und sucht durch die herrlichsten Wohnsitze die Gottheit an sein Land zu fesseln.

Somit entstanden und wuchsen die Ideen, welche der Menschen Gemeinschaft tragen, und der edelste Theil ihrer geistigen Arbeit war dem Ziel zugewendet, die Verhältnisse also zu gestalten, daß die hehren Gebilde der Vernunft in vollendetster Gestalt auf Erden Wohnung zu nehmen schienen. Mit dieser Stufe erhebt sich ein Volk über das vegetative Leben der Gattung. Mögen viele Völker daran Theil haben: jedes soweit vorgeschrittene Volk erstrebt nach Beanlagung und Verhältnissen die Verwirklichung von Ideen in besonderer Weise. Dadurch tritt es in das geschichtliche Leben ein; und das geschichtliche Interesse ruht eben darin, nicht daß überhaupt, sondern in welch besonderer Weise das geistige Leben eines Volkes sich gestaltet hat. — Von dem Dienst der Idee ist auch in der Gegenwart der Genuß der geschichtlichen Würde abhängig. Wo ein sorgloses Schäferleben sich ergeht oder Anarchie tobt oder räuberische Horden die Berge durchziehen, da ist nur animalisches Leben. Wo dagegen ein Volk im Dienst der Vernunft seine Eigenart weiter ausbildet, gewährt es an seinem Theil einen Beitrag zu dem göttlichsten Schauspiel, das der Herr des Himmels und der Erden geschaffen, zur Entfaltung des menschlichen Geistes*).

Wir würden demnach als die Aufgabe der Geschichte bezeichnen: die bisherige Entfaltung des Menschengeistes im Verfolgen seiner Arbeit, Ideen zu verwirklichen, zur Anschauung und zum Verständniß zu bringen.

---

*) Es ergibt sich hieraus, mit welchen Völkern wir es in der Geschichte zu thun haben. Eine Reihe von Völkern, alle barbarischen, fallen trotz ihrer Zugehörigkeit zum genus humanum in der Geschichte aus. Wenn gewissen Völkern wie den Griechen, Römern, Germanen, Franzosen, Engländern ꝛc. von uns ein Vorzug in der Behandlung eingeräumt wird, so geschieht es darum, weil erstens diese diejenigen Theile der Menschheit darstellen, welche die der Menschheit eingeborene Aufgabe, die Entfaltung des Menschengeistes, in ihrer Eigenart am weitesten gelöst haben; weil zweitens jene Völker die Glieder einer Entwickelungsreihe gleichsam bilden, insofern das geschichtliche Leben des einen Volkes, in Zusammenhang tretend mit dem des andern, anregend auf das letztere gewirkt hat: Assyrer, Babylonier, Phoenicier, Aegypter, Griechen, Römer, Germanen; weil drittens sie die Entwicklungsreihe bilden, die bis zu unserem Standpunct führt.

Der Vorzug freilich erschöpft das Material nicht. Die Geschichtswissenschaft hat ihre Vertreter, die ihre Forschungen auf die fernste Vergangenheit der für uns entlegensten Theile des Menschengeschlechts richtet, wo nur immer eine eigenthümliche Entwickelung des Menschengeistes erkennbar ist; und indem sie neue Seiten des Geistes darlegt, der das Ganze zu unserem Partikularleben ausmacht, holt sie geistig das nach, was der Lauf der Dinge in unserer Entwickelungsreihe versäumt hat, und reiht an die Schultern der Babylonier, Aegypter, Griechen und Römer auch noch die der Inder, Iraner und Mongolen, sodaß wir auf desto breiterem Unterbau die Entwickelung erstreben können. (cf. W. v. Humboldt. Ueber die Kawisprache XVII.)

II.

Ueber den Nutzen der Geschichte.

Es könnte einerseits überflüssig erscheinen, über den Nutzen der Geschichte ein Wort verlieren zu wollen, da die allgemeine Verbreitung geschichtlicher Betrachtung bei den Gelehrten wie bei den Praktikern vor Augen liegt. Andererseits tritt dem Frager das bekannte Wort des Chevalier de Panat entgegen: „Ils n'ont rien appris ni rien oublié"; und Hegel sagt in seiner Philosophie der Geschichte p. 9: „Was die Erfahrung aber und die Geschichte lehren, ist dieses, daß Völker und Regierungen niemals etwas aus der Geschichte gelernt und nach Lehren, die aus derselben zu ziehen gewesen wären, gehandelt haben. Jede Zeit hat so eigenthümliche Umstände, ist ein so individueller Zustand, daß in ihm aus ihm selbst entschieden werden muß und allein entschieden werden kann." Gewiß wird Niemand mehr die Thorheit begehen wollen, einen Erfolg oder Mißerfolg der Vergangenheit ohne Berücksichtigung der eigenthümlichen Verhältnisse der Gegenwart zur Norm der Gestaltung dienen zu lassen. Allein die, welche das Wort dahin verallgemeinern, daß die Lehren der Geschichte gegenüber dem Affect der Gegenwart sich als völlig nutzlos erwiesen hätten, scheinen theils den Irrthum zu begehen, daß sie dem Geschichtsstudium eine intensivere Blüthe und Verbreitung zuschreiben, als es genießt; theils erscheint ihre Forderung unbillig. Denn daß die Lehren der Geschichte die für keine Lehre empfängliche Leidenschaft bändigen sollen, oder daß sie ein einmal in Fleisch und Blut übergegangenes Dogma leichthin stürzen müsse, ist eine Forderung, die an keine Wissenschaft erhoben wird. Ob die Dienerin der Wahrheit dem aber den Dienst versagt, der ohne Vorurtheil nichts als die Wahrheit erstrebt; ob sie nicht dem blinden Ausbruch der Leidenschaft oder dem dogmatischen — religiösen oder politischen — Fanatismus vorbeugt, darüber möge das Urtheil noch eine Weile suspendirt bleiben; nur davon sei für's Erste Notiz genommen, daß, wer auch immer eine Streitfrage erschöpfend zu behandeln unternimmt, um für die Zukunft sich zu rüsten, auf ihre Entstehung in der Vergangenheit zurückzugehen und ihre Wandelungen bis zur Gegenwart zu verfolgen pflegt*).

*) Für denjenigen, der zunächst eine Anschauung von dem Werth historischer Behandlung einer Streitfrage gewinnen will, sei auf zwei bekannte Schriften eines Meisters historisch-juristischer Darstellung hingewiesen: „Die confessionelle Schule" von R. Gneist (Berlin, Springer) und „Der Zweikampf und die germanische Ehre" von demselben Verfasser (Berlin, L. Oehmigke). Die Discussion ward vor dem Erscheinen der erstgenannten Schrift in der lebhaftesten Weise von den befähigtsten und bedeutendsten Vertretern der Parteien geführt; auf der einen Seite von den Janitscharen der orthodoxen Staatsleitung mit Berufung auf die alleinseligmachende Kirche; von der anderen Seite mit allen Gründen menschlicher Vernunft. Unvermittelt vor Allem erschien die Discussion, nicht nur in Bezug auf die entgegenstehenden Principien, auch in Bezug auf die Thatsachen. Der Eine meinte: die Schule sei Tochter der Kirche; der Andere: sie sei Veranstaltung des Staats; und Beide beriefen sich auf die Geschichte. Beide behaupteten, ihre Stütze sei das Gesetz; der Eine citirte staatliche Verordnungen; der Andere das allgemeine Landrecht und die Verfassung.

Unvermittelt waren die Ansichten über die Bedeutung der Begriffe Staatsschule und Kirchenschule. Kirchenschule darum, weil die Volksschule regelmäßig unter der

Es kann demnach unsere Absicht nicht sein, einen Panegyrikus über die „Lehrerin des Weisheit“ zu schreiben. Wenn aber von anderer Seite man sich bemüht hat und sich glaubte bemühen zu müssen, das Geschichts-

---

Localinspection des Geistlichen und der Kreisschulinspection des Superintendenten stand; Staatsschule darum, weil die höhere Aufsicht und Fürsorge das Schul-Collegium, der Oberpräsident und der Minister übten.

Und gar in Bezug auf die Zukunft: „Erziehung, Religion ist die Hauptsache, darum Kirchenschule!“ von den Einen; „das Princip der Entwickelung das Lebenselement der Schule! darum fort mit der Orthodoxie aus der Schule!“ von den Anderen.

„Die Kirche hat die Schule geschaffen; ihr Geschöpf darum in ihren Besitz.“ „Aber wie eine Stieftochter ist sie behandelt; jetzt geht sie, mündig geworden, ihre eigenen Wege.“

Die historische Darstellung klärte die Sachlage auf erfreuliche Weise: die Schrift weist auf den geschichtlichen Boden der kirchlichen Schule hin; wie sodann aus der Unfähigkeit der Kirche, die Schule zu fördern, deren staatlicher Character erwuchs, und der Begriff der Staatsschule als eine nothwendige Consequenz von drei Factoren sich ergab: des gesetzlichen Schulzwangs, der gesetzlichen Parität der Kirchen wie der gemeinen Last der Schulunterhaltung. Welchen Einfluß der neue Character der Schule auf die Art des Unterrichts übte: die Stellung des Religions-Unterrichts, die Selbstständigkeit des wissenschaftlichen Unterrichts, des Lehrerpersonals und der Staatsaufsicht. Wie das kirchliche Personal dennoch in der Aufsicht vertreten blieb; in welcher Weise im Anschluß an die zufällige jedesmalige Majorität der Confessionsangehörigen sich der Sprachgebrauch in den ministeriellen Kundgebungen änderte und die Confession zum Princip erhoben wurde trotz des geltenden Staatsgesetzes; wie daraus sich die neue Stellung des Religions-Unterrichts, die Inficirung des wissenschaftlichen Unterrichts, die Stellung und Wahl des Lehrerpersonals ergab und nunmehr Stiftungen, Dotationen, Herkommen 2c. zu hypertropher Bedeutung gelangten, um das neue Princip zur Vollendung zu führen.

Nimmt man dazu die historischen Erscheinungen der letzten Jahre, so erhellt, daß diese historische Behandlung eine zweckmäßige Vorbereitung zur Beantwortung der Frage ergiebt: „was nun?“

Allgemein gefaßt läßt sich in diesem Rahmen die Frucht geschichtlichen Verfolgens dahin präcisiren:

1) Der historische Gedanke, um den es sich handelt, wird in seinem ersten Entstehen erfaßt, wo er sich als einfaches Element von anderen historischen Erscheinungen abhebt; und aus den Motiven seiner Zeit verstanden.

2) In den mannigfachen besonderen Formen, in denen er sich entwickelt, ist er auf Grund der ersten Wahrnehmung, dann der ersten Wahrnehmungen immer wieder erkennbar. Es tritt somit a. sein ursprüngliches Wesen deutlich und klar hervor, b. erscheint er fruchtbar durch die ihn begleitenden Combinationen.

3) Die Umgestaltungen, die die Institution erfährt, werden aus den in jener Zeit zusammenwirkenden Verhältnissen verstanden, und in ihrer Berechtigung oder Nichtberechtigung aus ihrer Zeit erkannt.

4) Erfaßt werden diejenigen Umstände, die überhaupt auf die Entwickelung des Gedankens eingewirkt haben; und die Art und Weise und Mittel der Einwirkungen werden begriffen.

5) Die Früchte der bisherigen Gestaltungen, nach der positiven wie negativen Seite hin, werden aus ihren Ursachen verstanden.

Für die schöpferische Neugestaltung in der Gegenwart ist somit gewonnen:

1) Der historische Begriff, der seinem allgemeinen Character nach auf Umbildung und Fortbildung der immer unvollkommenen wirklichen Verhältnisse bis zu seiner idealen Erfüllung hinweist;

2) ein Standpunkt für die Beurtheilung der einschlägigen Verhältnisse der Gegenwart durch Kenntniß der einwirkenden Verhältnisse der Vergangenheit.

3) Wird der Trieb zur Fortbildung der Verhältnisse unter dem Eindruck der bisher wahrgenommenen Fortbildungen erzeugt.

4) Wird Fähigkeit zu neuen Combinationen gewonnen auf Grund der aus der Vergangenheit wahrgenommenen Combinations-Elemente.

5) Die Kenntniß des gegenwärtigen Standpunktes gibt den festen Boden für die fernere Arbeit.

material für die Schule recht fruchtbar zu Gunsten einer bestimmten Tendenz erst zuzustutzen, so erscheint es wohl zweckmäßig, zu untersuchen, welcher Nutzen aus der Geschichte ihrem Wesen nach ohne besondere Zurichtung sich von selbst ergibt.

Nehmen wir einmal an, die Erinnerung an die Vergangenheit wäre für die Gegenwart erloschen. Was wäre die Folge? Unzweifelhaft wäre der Mensch ganz dem augenblicklichen Eindruck überlassen, den die Objecte der Außenwelt auf ihn machen; Sclave der äußeren Erscheinungen, fehlte dem Ich völlig die Souveränität des Bewußtseins, die das Wesen anerkennt und den Schein zurückweist.

Und welch Getümmel würde im Schooße der menschlichen Gesellschaft entstehen, wenn es gälte, Mißstände zu beseitigen, Unvollkommenheiten zur Vollkommenheit hinüberzuführen. Ein überstürzendes Experimentiren würde eintreten, wie es in einer Pöbel-Revolte nur je vor sich gegangen ist, und erst dann würde man zu einem ruhigen Fortschritt gelangen, wenn die Summe der erdachten Ziele, Kräfte, Mittel im Probefeuer der Zeit in echte und flüchtige Elemente sich wieder geschieden hätte. Ein Versuch, der ehedem mißrathen wäre, würde wiederholt, um das gleiche Schicksal wieder zu erfahren. Das Ständewesen des Mittelalters könnte heut noch Proselyten gewinnen und andererseits die Verwirklichung der Égalité, fraternité, liberté! in dem Sinn der Revolutionäre von 1789 erstrebt werden. Rationeller als die allgemeine Dienstpflicht würde vielleicht dem Volkswirth das Ersatzsystem und Söldnerwesen; einem Andern die stete Bewaffnung und Selbsthülfe als die richtige Aushülfe gegen die Unsicherheit der Straßen erscheinen. Unvermuthet könnte Jemand, der es nicht will, auf den Weg gerathen, der nach Canossa führt; auch heute noch Jemand, dem das Gedeihen des nationalen Staates das Höchste ist, die confessionelle Zwietracht als Ausgangspunkt der Staatsschule gelten lassen wollen.

Der Mann, der einmal Redlichkeit geheuchelt, könnte auf's Neue seine Mitbürger täuschen; der Redner, der oftmals zur Thorheit seine Genossen fortriß, auf's Neue seine glänzende Beredtsamkeit spielen lassen.

Jedes historische Streben trägt eine gewisse Berechtigung in sich; über die Superiorität der Gründe mag der Einzelne unter Umständen richtig urtheilen; zum Gemeingut wird das Urtheil nur durch die Zeit.

Ist diese allgemeine Bedeutung der Geschichte in die Augen springend, so lassen sich auch im Einzelnen die Elemente der formalen, intellectuellen wie sittlichen, Bildung nachweisen, die die geschichtliche Betrachtung erzielt.

Diejenige Geistesanlage (um den populären Ausdruck zu gebrauchen), die unablässig in Anspruch genommen und geübt wird, ist die Phantasie. Weder ist das Ganze, um das es sich handelt, auch nur in einem Zeitpunkt sinnlich wahrnehmbar, noch gar in den Stadien des Werdens.

Aller Inhalt unseres Denkens stammt bekanntlich aus den sinnlichen Wahrnehmungen, die wir an der uns berührenden Außenwelt wie an uns selbst machen. Es gilt nun, die aus der bisherigen Anschauung gewonnenen Vorstellungen nach Anweisung des Erzählers auf die mannigfachste Weise zu neuen Gestalten zu combiniren, die der Qualität nach verschieden sind und dem Umfang nach weit über den Horizont sinnlicher Wahrnehmung hinaus sich erstrecken; Vorgänge sich vorzustellen, äußerer wie innerer Art, die eines Menschen sinnliches Auge überhaupt nie hat wahrnehmen können. In dem Wiederaufbau der vergangenen Welt, in dem

Wiederdurchleben ihrer Wandlungen hat somit die Phantasie den reichsten Anlaß zur Uebung; und wenn die geschaffenen Bilder die Frische und Bestimmtheit sinnlicher Anschauung entbehren, so haben sie die Beweglichkeit der Combinationselemente vor den Reproductionen der eigenen sinnlichen Wahrnehmungen voraus; sie gewähren dem Geiste Freiheit und Schwungkraft, in ureigner Productivität die Welt der Zukunft geistig zu bauen. —

Sodann: indem der Geist die Geschichte der Menschheit im Ganzen verfolgt, wie sie sich darstellt in der Geschichte ihrer verschiedenen Träger, der Völker, wird er mit den Vorstellungen und Begriffen vertraut, welche für die Gesammtheit von Bedeutung sind.

Und jene Begriffe gelangen durch die Geschichte zu einer so vollendeten psychischen Entwickelung, wie sie überhaupt möglich ist. Schneller kann ich zu ihnen gelangen, wenn ich von einem weisen Manne ihre Definition in Empfang nehme und sie meinem Gedächtnißschatze einverleibe; aber die Begriffe ohne Anschauung sind leer und öde. Fruchtbar können sie nur werden, wenn ich sie nicht mühelos empfange, sondern sie erarbeite. Allüberall und zu jeder Zeit sind es individuelle Erscheinungen in der Geschichte, die dem geistigen Auge entgegentreten; wie der Staat der Aegypter zur Zeit des Raemses, Menephta, Psammetich, Necho ꝛc.; der Staat der Athener in den Jahren 594, 480 ꝛc.; die Staaten der Römer, der Germanen, Franzosen, Engländer, ein jeder in jeder Periode in seiner Besonderheit. In unzähligen verschiedenen Einzelvorstellungen erscheint derselbe Begriff. Die gleichartigen Elemente fließen zum Begriff zusammen; die ungleichartigen sondern sich, bleiben aber in der Erinnerung. Wenn die Fruchtbarkeit der Begriffsbildung von dem Reichthum der Anschauungen abhängt: diese Forderung wird erfüllt.

Ebenso verhält es sich mit den Begriffen Natur des Landes, Klima ꝛc., Gesetz, Gesellschaft, Freiheit, Religion, Tapferkeit, Muth und Mannhaftigkeit, Gerechtigkeit, Vaterlandsliebe, Aufopferung; Kunst, Wissenschaft, Handel, Fleiß, Betriebsamkeit ꝛc. wie mit ihren Negativen.

Der Knabe genießt unbewußt und mühelos alle die Resultate, welche die Arbeit der Vorfahren schuf. Insofern erscheint das Kind selbst im Besitz höherer Wahrheit, höheren Guts, eines höheren Schönen als ein Heros der Vorzeit. Der mühelose Besitz bedeutet aber in der Welt des Werdens Nichts, Alles das Schaffen. Soll der geistige Besitz der Gegenwart nicht unter den Händen schwinden, so ist er auf's Neue zu erarbeiten; zuerst die Begriffe. „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.“ —

Nicht weniger Gewinn an formaler Bildung schöpft der Geist aus der Beobachtung des Werdens. Wenn ich einen Vorgang völlig habe verstehen lernen, so wird mir das Verständniß eines ähnlichen zweiten Vorgangs leichter; des dritten noch leichter.

Wenn ich zum Verständniß des historischen Verlaufes der Gesetzgebung des Solon gelangt bin: der bisherigen Zustände, der widerstreitenden Interessen, des staatsmännischen Planes, des Wegs zur Ausführung, der einzelnen Bestimmungen, des Erfolgs: so habe ich an formaler Vorbildung gewonnen für andere Acte in dem Umfang, als jener materielle Inhalt und die entwickelte geistige Thätigkeit als Bestand-

theile in andere **Vorgänge** einzugehen befähigt sind: in erster Linie demnach für **gesetzgeberische Thätigkeit** (cf. Beneke, a. a. O.).

Das **Verständniß eines trefflichen** Schlachtplans erleichtert mir das Begreifen **eines zweiten, das** Verständniß einer Schrift über einen Gegenstand erleichtert **mir die Bewältigung** der andern. Und so verhält es sich mit allen **geschichtlichen** Vorgängen:

Von **tiefgreifendem Einfluß** auf die Entwicklung eines Volkes erscheint die Natur **des Landes, die** Gestaltung und Beschaffenheit des Bodens, der Reichthum **an Wasserstraßen** und Küsten, das Klima. Ist bei einem und **dem andern Volk** jener Einfluß mir zum Verständniß gelangt, so bin ich **beim dritten Volke** um so eher im Stande, ihn zu verstehen oder selbstständig **festzustellen,** eventuell auch die Naturgemäßheit der zukünftigen **Bestrebungen nach einer** Seite hin wenigstens zu erkennen. Ferner: um eine **That, einen Fortschritt** von allgemeiner Bedeutung richtig zu verstehen und **zu würdigen,** bedarf es der präcisen Feststellung der Grundzüge der **Verhältnisse, unter** denen die Neugestaltung erfolgte. Ist das Erfassen des **Gesammtüberblicks** einmal gelungen und die Summe der einschlägigen **Momente in** einem Bilde vereinigt, so wird dem Geiste das zweite Mal nicht **die gleiche** Schwierigkeit entgegentreten, vor Einseitigkeit in der **Beurtheilung und** vor Einseitigkeit bei schöpferischen Versuchen sich zu bewahren. **Ist dann** der menschliche Geist in Thätigkeit eingetreten zur **Befriedigung** zunächst elementarer Bedürfnisse, Schaffung von Lebensunterhalt, Wohnung, Sicherheit, oder Beseitigung elementarer Uebelstände, von Mißwachs, Ueberschwemmung, Unfruchtbarkeit des Landes, durch Erfindungen und Entdeckungen, so gewinnt der Beobachter Einsicht in umfassende Pläne, Einrichtungen und die Mittelreihen zu ihrer Erreichung, und beherrscht ähnliche Erscheinungen um so leichter.

Höher geht der Schwung geistiger Arbeit des Menschengeschlechtes und Hand in Hand damit die Entwicklung des verfolgenden Beobachters, wenn über die Befriedigung des nächsten Bedürfnisses hinaus der Mensch Gestaltungen erstrebt; wenn, befreit von dem täglichen Kampf um das Dasein, der Mensch unternimmt, Gestaltungen von einer Vollkommenheit zu vollziehen, die über alle frühere Erfahrung hinaus geht; sei es auf wissenschaftlichem Felde, um dem Ideal der Wahrheit sich zu nähern; sei es auf künstlerischem Gebiete, um die Idee der Schönheit zu verwirklichen, sei es auf practischem Boden, um nicht nur die Idealität in einem Menschen zu verwirklichen, sondern die Millionen von Individuen berührenden Gesammtverhältnisse wenigstens in einer Beziehung der höchsten Vorstellung gemäß zu gestalten, die der Geist zur Zeit zu bilden im Stande ist:

Die Freiheit der Nation und Unverletzlichkeit des staatlichen Gebiets, die Sicherung der nationalen Gestaltungen gegen äußere und innere Feinde; die Wohlfahrt des Volkes durch Entfesselung der Kräfte des nationalen Lebens in geordneter Freiheit und als Mittel die Veranstaltungen, wie sie eines Friedrich Wilhelm, eines Friedrich, eines Stein u. A. lebenschaffender Geist ersonnen. —

Man klagt oft, daß Mancher, der ein sittliches Urtheil gewonnen hat, der von dem edelsten Streben erfüllt ist, dennoch „unpractisch" sei. Nicht kann hier die Rede sein von der Ungeschicklichkeit in der geschäftsmäßigen Handhabung landesüblicher äußerer Formen und kleiner Mittel, deren Beherrschung durch Uebung erworben sein will, sondern der Mangel

an Kenntniß erfolgreicher geistiger Mittel und an Fähigkeit die Wirkung zu berechnen ist gemeint. Die Geschichte fragt aber bei jedem Fortschritt nach dem wie? und wodurch? und nach dem inneren Zusammenhang verschiedener Veranstaltungen in ihrer Richtung auf ein ideales Ziel. Mag man nun von dem Ereigniß auf seine Begründung zurück oder von den Veranstaltungen zum Ziel vorwärts gehen, mag der Grund oder Plan entwickelt werden: in dem bezeichneten Sinne gewinnt der Geist die „practische" Bildung; im ersten Falle durch die Causalitätsreihen, im zweiten Falle durch ihre Umkehrung, die Mittelreihen. —

Wenn auf die angegebene Weise der Beobachter der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit mit den Gedanken vertraut wird, deren Erfassung und Durchführung die Arbeit des Menschengeistes bisher gebildet haben und in fortschreitender Vervollkommnung immer bilden werden, so erwächst ihm eine Fülle neuer Bildung aus der Beobachtung des Trägers der geschichtlichen Arbeit, des Menschen selbst.

Der intellectuellen Bildung des Menschen fließen die Früchte zu, welche aus der Beobachtung der mannigfachsten Menschenseelen hervorgehen. Die Seele des Achill und des Thersites, eines Leonidas und Ephialtes, Socrates und Meletos, Alexander und Herostrat, Jesu und Barchochba, Sulla und Cäsar, Augustus und Marc Aurel, Theodorich und Belisar, Otto und Berengar, Heinrich IV. und Gregor, der Friedriche und Innocenz, Luther und Loyola, Gustav Adolph und Wallenstein, des großen Kurfürsten und Max von Baiern, Friedrich und Lessing, Schiller, Göthe, Stein, Fichte, Arndt u. A., sie Alle ziehen in ihrer Besonderheit an dem Geiste vorüber. All der Männer Gedanken und Gesinnung schaue ich und vermag kraft der in mir als Menschen ruhenden Congenialität zu ihrem Verständniß zu gelangen. Gelang es mir bei Einem, wird es mir beim Zweiten leichter gelingen, und ich erwerbe die erste Grundlage und Vorbedingung eines jeden Urtheils über andere Individuen: die Fähigkeit, Andere zu verstehen.

Das Licht aber, das, in meinem Innern entzündet, das Wesen Anderer mir erhellt, strahlt reicher wieder zurück. Was aus allgemein menschlichen Empfindungen entsprang, diese Gestaltungen geben die klärenden Vergleichsmomente für die Gestaltungen meines Innern, Selbsterkenntniß durch die Erkenntniß Anderer, Erkenntniß Anderer durch Selbsterkenntniß mir gewährend. —

Ein zweiter Gewinn erwächst aus der Verschiedenheit der Entwicklungshöhen.

Wenn Jemand nur die Anschauung der verschiedenen Charactere gewonnen hat, die ein reger Verkehr in Mitten Anderer gewährt, so geht ihm die der gegenwärtigen Culturstufe der Menschheit entsprechende Fähigkeit zur Beurtheilung Anderer ab. Vielfach würde der Maßstab ihn leiten, den die Spitze einer schalen Alltäglichkeit aufgerichtet hat oder darstellt. Bewegt er sich aber auch inmitten eines angeregten geistig-sittlichen Lebens: um so viel günstiger er in diesem Falle gegenüber Jenem dastehen mag: über die Häupter der ihn umgebenden Wirklichkeit hinaus wird sein Gradmesser nicht reichen. Die den Sinnen des Einzelnen aber sich darbietende Menschheit wird doch immer nur einen Theil der vollen Entfaltung der menschlichen Anlage überhaupt bilden; und selbst wenn alle Vollkommenheit der Persönlichkeit in der Gegenwart

Object der eigenen Anschauung geworden wäre: es gab nur einen Friedrich, nur einen Stein, nur einen Göthe, nur einen Schiller. Die Charactergrößen aller Zeiten nur können den wahren Maßstab, der unserm Zeitalter entspricht, für die Personen der Gegenwart abgeben. — Aber auch nicht bloß im Sinne des nil admirari. Einen Gradmesser von unermeßlicher Höhe, vor dem nichts besteht, kann die Phantasie schaffen, und in ihrem Flug auch den Maßstab verlieren, den die eigene Schwäche gewähren könnte. Die Geschichte gibt zu der Selbsterkenntniß die Anschauung, welchen Grad und Umfang von Vollkommenheiten die geistige Kraft eines Menschen zu erzielen im Stande ist; und während sie auf der einen Seite demnach das Urtheil über die Höhe des Alltäglichen erhebt und an Stelle des imponirenden Scheins die höheren Ziele der Menschheit ihm zur Grundlage gibt, bewahrt sie andrerseits vor schwächlicher Krittelsucht und entnervender Nörgelei; sie hebt auf die Bewunderung des Alltäglichen, aber schafft Anerkennung der schwächeren Kraft, die sich im Dienst des Ganzen müht; sie spottet der sich spreizenden Scheingröße; sie gräbt aber auch in den menschlichen Geist die Furchen, aus denen die gerechte Bewunderung menschlicher Idealitäten emporsprießen kann. — Wie dann das Verständniß verschiedener Volksindividualitäten den Nationalstolz gründet, vor dem Nationalhochmuth bewahrt, wird leicht zu erkennen sein; weiter unten ist dessen noch zu erwähnen. — Nachdem wir den formalen Einfluß hervorzuheben gesucht haben, den das Verständniß des Inhalts geschichtlichen Strebens und seiner Träger auf den Beobachter auszuüben im Stande ist, sei auf die Steigerung der Erkenntniß hingewiesen, die aus der Form der geschichtlichen Entwickelung gewonnen werden kann.

Der Kampf des Einen gegen Alle, der vor der Aufrichtung staatlicher Ordnung tobte, lebt immer wieder auf zwischen den Gesammtheiten, die durch keine höhere Macht eine friedliche Schlichtung ihrer Ansprüche erfahren, den Völkern; veredelt dauert er fort auch im freien Kampfe der Geister, innerhalb der Schranken des aufgerichteten Gesetzes. Gleichberechtigt oft in ihrem Begehr stehen dort die Waffen sich gegenüber, hüben und drüben die Sicherheit des Landes oder den beanspruchten Besitz mit dem Schwerte zu erkämpfen. Auch hier im freien Volksleben des geordneten Staates fehlt nicht der Kampf; mit geistigen Waffen geführt und in den edelsten Vertretern wenigstens veredelt aus dem Interessenkampf zum Kampf der Principien: Welches Princip scheint am meisten befähigt, die Zukunft des Volkes in idealer Weise zu gestalten? lautet die Frage; und die redliche Ueberzeugung des Einen antwortet so: die des Andern, der an Geist und Charakter jenem ebenbürtig erscheint, das Gegentheil. Der Kampf fordert auf dem Schlachtfeld wie in dem Volksrathe die äußerste Anspannung der Kräfte heraus; in ihm entwickeln sich die höchsten Mannestugenden; und diejenigen Ideen werden endlich siegen, deren Gehalt, dem innern Bedürfniß der Zeit am vollkommensten entsprechend, am nachhaltigsten und tiefsten die sittlichen Kräfte des Menschen in Bewegung zu setzen vermögen.

Der Verfolg der Zukunft zeigt mit Lapidarschrift, wer geirrt, wer das Rechte getroffen; wo hier geirrt, wo dort erkannt.

Der gewaltige Erfolg erwächst aus der Beobachtung dieses Schauspiels, daß der Geist lernt, dieselbe Sache von verschiedenen Seiten zu

betrachten, die Wahrheit reiner und höher zu erfassen, tiefer seine Ueberzeugung zu bilden, und die Kräfte der Zukunft von dem Geschäfte zu entlasten, im Aufräumen schon einmal überwundener Irrthümer sich zu vergeuden.

Es möchte fast überflüssig erscheinen, noch Worte über die sittliche Bildung zu verlieren, die die Beschäftigung mit der Geschichte gewährt. Denn wenn die Geschichte der Menschheit nicht ein Wirrwarr von Zufälligkeiten ist, sondern ein theils unbewußtes theils bewußtes Streben nach vollkommenerer Gestaltung der Lebensverhältnisse, von der Befriedigung eines augenblicklichen Bedürfnisses zur Gestaltung nach Ideen fortschreitend, so muß der, der dem Gange der Entwickelung gefolgt ist und sie innerlich gleichsam nachgelebt hat, zu derselben sittlichen Höhe gelangen, wie jemand, der als Jüngling in mehr knabenhafter Unternehmungslust frisch mit anfassen half, als Mann mehr und mehr die Weite und Tiefe der Menschheit seinem Blick sich erschließen sah und ihr Loos glücklicher zu gestalten versuchte und nunmehr, dem Jenseits nahe, von ewigen Ideen erfüllt, hinter sich im wesenlosen Scheine das Gemeine gebändigt sieht.

Bedarf es mehr als der Anschauung und des Verständnisses des sittlichen Strebens, um es zu würdigen und lieb zu gewinnen? Zwei Reiter siehst du auf der Wahlstatt einherjagen; den einen dorthin wo der Kampf tobt, den andern dem Getümmel den Rücken kehrend; bedarf es selbst für die naive Kindesseele eines Beweises, wer recht gehandelt, welchem Beispiel zu folgen? Gewiß nimmt der natürlich-normale Mensch, wo sein Interesse, seine Leidenschaft nicht in's Spiel kommt, ohne Zögern für das Gute Partei und gegen das Schlechte; fühlt von Jenem sich gehoben, von Diesem sich abgestoßen. So hat ihn die Vorsehung geschaffen; ohne sein Verdienst kann er seinem Wesen nach nicht anders.

Weit hinter seiner Zeit liegt nun die Wirklichkeit der geschichtlichen Vorgänge, die ihn beschäftigen. Ungetrübt durch niedrige Neigungen kann an ihnen seine sittliche Empfindung sich stärken; aus innerer Naturnothwendigkeit erfährt er eine Steigerung seines inneren Lebens durch die edle That, eine Herabstimmung durch die unedle. Die Empfindungen gleichartiger Handlungen auf der einen wie der anderen Seite fließen zusammen, und er gewinnt ein Bewußtsein von dem sittlichen Werth der Handlungsweisen und dem Werthe der Güter, je nachdem die Wirkung eine vergängliche oder dauernde, eine geistige oder sinnliche ist. In dieser Weise entwickelt sich die allgemein sittliche Norm, die reine Abstufung der Werthe bis zum Gipfel der Ideen. (cf. Benecke. Erziehungslehre I. 191.)

Es erhellt aber, daß die sittliche Bildung sich im Wesentlichen auf die Tugenden beschränken wird, die das Leben im Ganzen erfordert und zur Blüthe bringt. Denn dieses hat ja auch die Betrachtung des historischen Individuums im Auge. Mag es ergötzen, die Weltereignisse eine Weile zu verlassen und der Besonderheit des engeren Lebens zu folgen und dadurch den Helden sich menschlich näher gerückt zu sehen: immerhin erscheint es mehr als eine Abschweifung.

In reicher lebendiger Fülle aber strömen die Eindrücke in's Herz, die das Leben im Ganzen, das Streben für das Ganze bewirkt. Jede Erscheinung wird in Beziehung zum Ganzen gesetzt; und in dieser

Beleuchtung muß der **Unwille** sich steigern über die That, die dem Egoismus fröhnt, mag auch **oft gleichsam** die List der Vorsehung durch sie den Strom der **allgemeinen Entwickelung** nähren lassen; in Ueberreiz schwelgt die sittliche **Empfindung, wenn** in voller Hingabe die Einzelseele dem Dienst des **Ganzen sich weiht**, jedes Opfer und ihre irdische Existenz selbst als **Opfer zu bringen** bereit. Vaterlandsliebe, Opferfreudigkeit, freie Hingabe an **die Idee!** wann dringen sie tiefer in die Menschenbrust ein, als **wenn sie im allgemeinen** Ringen der Kräfte in Unseresgleichen, in **Menschen wie wir** sind, eine Stätte fanden und dem letzten Hauch des in ihrem **Dienst gefällten** Helden ein: Io! Triumphe! entlockten.

Und was **wäre wirksamer**, das Wesen dem Scheine gegenüber in seiner **Ueberlegenheit erscheinen** zu lassen, den Reiz des Trugbildes vor der **lichten Empfindung der** Wahrheit weichen zu lassen und an sie das Leben zu ketten, **als die Feuerprobe** der Geschichte. In jeder Generation hat sich die **männliche Tüchtigkeit** auf's Neue zu bewähren, wenn der Baum menschlicher **Entwickelung** wachsen soll. All der Glanz, der Ludwig's **XIV. Zeitalter umstrahlte**, ward in seinem wahren Werth durch das 18. **Jahrhundert offenbart**. Und wie ein ganzes Zeitalter, das, im Scheine der **Errungenschaften** der Väter sich sonnend und groß dünkend, in seiner **Nichtigkeit und Hohlheit** offenbar wird, so auch das Einzelleben. Gunst **der Personen** und der Verhältnisse kann auch den Schwächling augenblicklich **emporheben** und mit gleißendem Schimmer umgeben; aber nicht die **Kraft ihm verleihen**, die in der Arbeit, im Kampf, im Sturm des **geschichtlichen** Lebens allein Stand hält; und wenn der bestechende Schein **zuerst die** Empfindung künstlich steigerte: die Herabstimmung bleibt **nicht aus; und** die Vollkraft gesunder Empfindung, die das Anschauen wahrer **Größe** erzeugt, wird **Haß gegen den Trug, Liebe für die sich bewährende Kraft** gebären.

Geistige Thatkraft ist das erste Erforderniß geschichtlichen Fortschritts. **Wenn das heutige** Menschenalter die Hände in den Schooß legte, in **Schlaffheit und** Unthätigkeit versunken, sofort wäre die Nation trotz der **1000jährigen** Arbeit der Vorfahren dann in einem Zustand, der den **Griffel des** Geschichtsschreibers veranlassen würde, ein neues Blatt **lieber mit der** Geschichte der Madagassen zu beginnen.

Der Fernblick der Geschichtsbetrachtung verzeichnet auf Schlaffheit: Rückgang; **auf Thatkraft**: Fortschritt. Insofern übt selbst der Erfolg des sittlichen **Scheusals** seine sittliche Wirkung: fas est ab hoste doceri. Wer möchte **sich gehoben** fühlen durch den sittlichen Werth eines Sulla und Richard III. **Aber gewiß** nicht lediglich abschreckend ist der Eindruck, den wir durch **sie erfahren; ihre** planvolle Klugheit und energische Thatkraft, die ihre **historische Rolle** begründeten, sind nicht weniger in Rechnung zu stellen; und **sie prägen dem** Gefühl die Lehre ein, daß dem Recht und guten Gewissen die **Mannhaftigkeit ihrer** verantwortlichen Vertreter nicht fehlen dürfe.

Aber sollte **nicht** der Erfolg des Schlechten, wie er in der Geschichte oft zu **Tage tritt**, demoralisirend einwirken? Muß nicht das Gute der göttlichen Weltregierung gemäß stets belohnt und das Schlechte bestraft **werden? — Wenn** diese Frage im alltäglichen Leben aufstößt, so möchte es häufig **schwer fallen**, aus dem Bereich der sich bietenden Erscheinungen die **rechte Antwort** zu geben. Die Geschichte führt auf anderm Wege als die **Religion** über die Klippe hinweg, an der das unentwickelte

Der deutsche Knabe wird dann in seiner Phantasie den fernen Schauplatz sich aufbauen lernen, um auch ferne Ereignisse in seinem Vaterlande nach ihren örtlichen Bedingungen beurtheilen zu können;

er wird viele Menschen ihrem Wesen nach kennen und verstehen lernen, um seine Zeitgenossen zu verstehen;

er wird Gesammtverhältnisse erfassen und ihre Wirkungen auf den Menschen begreifen lernen, um die Lage seines Volkes zu begreifen und die Möglichkeiten der Zukunft zu durchdringen;

er wird lernen, wie der Mensch auf die ihn umgebenden Verhältnisse bestimmend wirkt, um dereinst für das Wohl und Wehe seines Landes mitzurathen und mitzuthaten;

er wird durchdringen zum Verständniß geschichtlicher Ideen und verfolgen, wie sie zur Verwirklichung gelangen, um dereinst die Ideen seiner Zeit lebensvoll zu erfassen;

er wird sich aber auch als geistigen Bruder jedes deutschen Knaben fühlen lernen im gemeinsamen Zorn über die schlechte, in Frohlocken über jede menschlich gute That;

aus großen Thaten und Gedanken der Männer, die ihr Selbst hingegeben haben im Dienst einer Idee, mögen sie auch geirrt haben und im Lager der Gegner zu finden sein, wird er Zuversicht und Begeisterung schöpfen, im Dienst des als wahr Erkannten das Beste im Leben zu wirken;

er wird seinen einstigen Gegner im Leben nach seinem Ideenkreise kennen und würdigen lernen, um edel dereinst den Kampf zu führen.

Wahrheit und Gerechtigkeit über Alles, auch gegen seinen Feind, wird er lieben und üben lernen; und während der Kampf der Männer über seinem Haupte tobt und der wirbelnde Staub die Wahrheit verdunkelt, wird er sie rein und ungetrübt schauen, um dereinst, wenn er auf den Kampfplatz tritt, entweder den Kampf der Ideen um eine Stufe höher zu heben oder eine höhere Einheit zu erzielen; nicht aber wird er der Lehren der Geschichte verlustig gehen, um in blindem Fanatismus dereinst seine Mitbürger zu hassen; nicht lernen die Verurtheilung einer Partei, noch ehe er sie verstehen kann; nicht hören, wie Socrates klagt: *ἀτεχνῶς ἐρήμην κατηγοροῦντας ἀπολογουμένου οὐδενός*, die, welche schlankweg an leerer Stätte anklagen, ohne daß Einer vertheidigt.

Dann werden wir vielleicht dem Ziele uns nähern, das die Worte des Verfassers des ersten Theiles bezeichnen:

„Glücklich das Volk, in dem der Gemeinsinn, das Nationalgefühl so ausgeprägt sind, daß sie alle in der Nation etwa noch vorhandenen Verschiedenheiten überwinden, dieselben sich unterordnen: auch die tiefer liegenden der Kultur-, der Standes-, selbst der religiösen Verhältnisse. Wie glücklich wäre Deutschland, wenn jedem deutschen Katholiken der deutsche Protestant lieber wäre als der Katholik irgend eines andern Landes, und umgekehrt, wie sich von selbst versteht. Alle vereinigten sich, das Gute, das es besitzt, zu erhalten, und das, was ihm fehlt, zu erringen."

III.

Zur Orientirung.

Ehe bestimmte **Rathschläge** betreffs des geschichtlichen Unterrichts zur Erörterung **gelangen, erscheint** es zweckmäßig, eine Umschau über die Grundlagen zu **halten, aus** denen die bewußte Construction der Disciplin hervorgehen kann. **Die Zeit** ist vorbei, wo es genügend erschien, den Volksschullehrer **für sein Handwerk** nach bestimmter Regel zuzustutzen; er bleibt hinter **seiner Aufgabe** zurück, wenn er nicht zu bewußter Ueberzeugung bezüglich **der Handhabung** seiner Kunst sich durcharbeitet, im Geschichtsunterricht **vielleicht** mehr noch als in anderen Fächern; denn wenn vor 30 **Jahren noch** Löbell die Existenz einer geschichtlichen Methode verneinte, so kann **auch heute** „eine allgemein bekannte und anerkannte Methodik der **Geschichte" noch** nicht vorausgesetzt werden. Darum hat jeder **selbst zu prüfen, wenn** er nicht unstet von einer augenblicklich plausiblen **„Methode" binnen** Kurzem zu einer noch plausibleren hinschwanken will, **um auch** diese bald wieder zu verlassen; wenn er nicht Gefahr laufen **will, mit dem** höheren Flug des eigenen Studiums zu einer **Wolkenregion zu gelangen**, in die der Blick der jugendlichen Erdbewohner **nicht folgen kann**; wenn er nicht gar von dem Versuche, dies Unterrichtsfach **befriedigend** zu behandeln, ablassen will, mißgestimmt durch „die **Unbestimmtheit und** Vieldeutigkeit der Ausdrücke", die oft nur durch die **Verschiedenheit des** hineingelegten Sinnes Lob oder Tadel erhalten.

Es sei **daher zuerst** über die mannigfachen Formen der geschichtlichen Ueberlieferung **Einiges beigebracht**; sodann über die zu Unterrichtszwecken vorgenommene **Begrenzung** des Materials; ferner die Anordnung des Stoffes und **endlich** über empfohlene Behandlungsweisen und Tendenzen.

---

1. Die verschiedenen Gattungen der Geschichtsschreibung.

In der Characterisirung der verschiedenen Gattungen der Geschichtsschreibung gehen wir von den Darlegungen des „Grundrisses der Historik" von Gervinus aus.

Die erste Form der geschichtlichen Ueberlieferung ist die der Genealogien, wie sie Manetho über die ägyptischen Pharaonen giebt und wie sie aus der Geschichte der Juden oder der deutschen Vaterländer zeitweise unserer Jugend zur Belebung religiösen und vaterländischen Sinnes in Tabellen eingeprägt wurden.

Die zweite Form ist die der Chronik oder Annalen; das geistlose Aufzeichnen zeitgenössischer Facten in chronologischer Folge; nur äußeres Thun, nicht innere Absichten werden beobachtet; das Eingreifen der Gottheit ersetzt die natürlichen Ursachen.

Aus ihr entwickelt sich in Zeiten nationaler Erhebung die volksmäßige Geschichtsschreibung.

Das gewonnene nationale Selbstbewußtsein verlangt die Erinnerung der Vergangenheit, wie ein self made man der bisher dunkeln Geschichte seiner Familie nachspürt.

Man stützt sich auf die Mittheilung der verschiedenen Chroniken und giebt aus dem bisherigen Leben des Volkes eine Reihe von Geschichten in chronologischer Reihenfolge, in besten Falles äußerem Zusammenhang. Die Gründung der römischen Republik wird dargestellt durch die Erzählung von dem portentum, der Sendung nach Delphi, der Belagerung von Ardea, dem Frevel an der Lucretia, dem Aufstand. Die vorhergegangenen Ereignisse geben aber für sich nicht die zureichende Erklärung, warum diese Folge mit einer gewissen Nothwendigkeit eintreten mußte. Sind ähnliche Greuelthaten nicht ohne derartige Folgen verübt?

Aehnlich lassen sich neuere Ereignisse darstellen: Die französische Revolution; Napoleon I.; Jena und Auerstädt; Reformen Stein's und Scharnhorst's; der Winter in Rußland; Aufruf an mein Volk; Schlachten ꝛc.: alle die Ereignisse stehen im Zusammenhang; aber wenn auch die Ereignisse und Thaten der Männer erheben, so fehlt uns dann doch die Einsicht in die Gründe des inneren Fortschritts, wie er aus dem Zusammen- und Gegenwirken der Kräfte sich ergab. — Da die „Geschichten" als solche zufolge ihres nationalen Characters interessiren, so gilt es gleich, ob sie von Bedeutung sind oder nicht. — Alles wird beurtheilt nach dem vergrößernden nationalen Maßstab, nicht nach dem verkleinernden allgemein menschlichen. — Livius und Joh. v. Müller bieten Beispiele dieser Geschichtschreibung.

Die dritte Form ist die des Memoir, der Denkschrift. Wenn Stein in seiner bekannten Denkschrift vom April 1806 dem König die Nachtheile der Kabinetsregierung nachzuweisen unternahm, so setzte er die Kenntniß der Verhältnisse, wie sie ehedem für den Verkehr des Königs mit seinen Ministern bestanden hatten und gegenwärtig in Uebung waren, voraus; er erinnerte höchstens daran. Ihm kam es darauf an, die Ursachen und Folgen des früheren und derzeitigen Verfahrens auseinanderzusetzen und über die Zweckmäßigkeit und Unzweckmäßigkeit zu belehren.

Die Denkschrift berichtet demnach nicht, sondern sie setzt den Bericht voraus; sie raisonnirt über historische Vorgänge; sie sucht die Verhältnisse aus ihren Quellen abzuleiten, die Handlungsweise der Personen auf ihre Motive zurückzuführen, die Entscheidung zu erklären, die Folgen zu beleuchten; sie trägt demnach das Gewand politischer oder moralischer Belehrung. — Jene Stein'sche Denkschrift repräsentirt aber ein gewisses Ideal dieser Gattung. Die Weite des historischen Blickes mangelt den meisten. Indem sich das Memoir auf einen kleinen Zeitraum der Gegenwart bezieht, sucht sie die Gründe der Erscheinungen meist auch nur in der Gegenwart, spürt innerhalb derselben dem Verborgensten nach, „hört das Gras wachsen" und wäre im Stande, die Politik des Perikles aus seinem Ehrgeiz und seiner Herrschsucht erklären zu wollen.

Wie die volksmäßige Geschichtsschreibung mit der Chronik, so hängt mit dem Memoir die pragmatische Geschichtsschreibung zusammen.

Die Bestimmung der pragmatischen Darstellung wird gemeiniglich dem Polybius entnommen. Mit Tausend seiner Landsleute nach Rom geführt, sah er, wie sich die Geschichte aller Völker der *οἰκουμένη* nach einem Punkte hin bewegte; wie das Schicksal Carthago's und aller Länder westlich von Italien, dann auch schon der östlichen Länder in die Herrschaft des Römerreichs auslief.

(Pol. I, 3.) „In früheren Zeiten waren alle Begebenheiten abgerissen — von jenen Zeiten an geht die Geschichte gleichsam in Einen Körper zusammen — und alle Ereignisse bewegen sich gleichsam nach Einem Ziele hin."

(I, 4.) „So soll auch die Geschichte den Gang, den das Schicksal eingeschlagen, um alle Ereignisse zur Vollendung zu führen, mit einem Blick übersehen lassen."

(I, 2.) „Die Römer aber, nachdem sie nicht einzelne Theile, sondern beinahe den ganzen Erdboden sich unterworfen, haben eine Herrschaft von solcher Größe aufgerichtet, daß die Mitwelt sie nur anstaunen kann, die Nachwelt aber niemals über dieselbe wird hinausschreiten können. Dies wird im Einzelnen sich deutlicher aus unserem Werke erkennen lassen und zugleich wird dasselbe den Beweis liefern, wie vielen und großen Nutzen die *πραγματικὴ ἱστορία* den Lernbegierigen zu gewähren vermöge."

Die pragmatische Geschichtsschreibung hat hiernach die Absicht, die Ereignisse in ihrer Richtung auf ein Ziel darzustellen, das von der Vorsehung der Geschichte gesetzt sei; die Mittel und Wege nachzuweisen, durch welche das Ziel bisher erreicht ist, und damit zugleich über das zweckmäßige Verfahren der Zukunft den Lernbegierigen zu unterrichten.

Es liegt auf der Hand, daß das Verfahren des Polybius auch für andere Zeiten angewendet werden kann und gerne angewendet wird, wo dem Geschichtsschreiber subjectiv eine Erscheinung als alle anderen beherrschend entweder, oder doch als besonders wesentlich erscheint.

Ein Zeitgenosse Innocenz' III. hätte die Ereignisse seit Christi Geburt in ihrer Convergenz nach der Herrschaft des geistlichen Rom hin darstellen können und für Eingeweihte die Mittel und Wege aufzeigen, wie man bis dahin gelangt sei und noch weiter gelangen könne.

Wie die Form des Memoirs ihre Anwendung findet zur Belehrung über einzelne Fragen und Aufgaben der Gegenwart, so faßt die pragmatische Geschichtsschreibung die ganze bisherige geschichtliche Entwicklung als Folie zur Erreichung eines Zieles auf.

So viele Vorzüge der pragmatischen Geschichtsschreibung zur Seite stehen, so liegt eine Gefahr vor, in welche sie leicht gerathen kann; ein doppelter Fehler, der ihr anhaften muß. Die Gefahr besteht darin, daß sie die Entwicklung lediglich als Resultat der bewußten Absichten und Handlungen des Menschen darstellt und andere Kräfte (siehe unten die 4. Form) nicht ihre Würdigung finden („die Römer haben eine Herrschaft von solcher Größe aufgerichtet ꝛc."). Der Mangel liegt 1. darin, daß der Pragmatiker sich unterfängt, ein der Gegenwart vorschwebendes Ziel zum Convergenzpunct der ganzen bisherigen Entwicklung zu machen, wo das Ziel der Gegenwart (z. B. zu Polybius' Zeit die Herrschaft Roms) in ferner Zukunft gewiß nur als Moment einer Entwicklungsreihe neben vielen andern Reihen erscheinen wird, die augenblicklich nur weniger hervortreten; daß 2. die Summe der Lebenserscheinungen in dem zugehörigen Bereich nur in der einen Beziehung, in der Bedeutung für das angenommene Ziel, nicht in ihrer eigenen Lebensfülle angeschaut werden; und viele Erscheinungen als indifferent gar nicht organisch in das Ganze

eingefügt werden können („Kulturerscheinungen“ sind bei Polybius kaum erwähnt)*).

Diejenige Form der Geschichtsschreibung, die das Material in seinem Wesen erschöpft, die nicht nur für eine gewisse Zeitepoche Gültigkeit hat; die der Geschichts-Wissenschaft nicht den Stempel der Vergänglichkeit auf die hehre Stirne drückt, ist demnach auch mit der pragmatischen Geschichtsschreibung nicht gegeben.

Die pragmatische Geschichtsschreibung wird aber auch noch in anderem Sinne verstanden, und hieraus erklärt sich Lob von der einen, Tadel von der andern Seite.

Gervinus meint, auch eine Dichtungsart von noch so reinem Inhalt ermangle nicht des didactischen Erfolgs; noch viel natürlicher sei er bei der Geschichtsschreibung, die es mit dem practischen Menschen zu thun habe; erschiene aber die didactische Tendenz auch im äußeren Vortrage, würde man sie wie in der Dichtkunst als überflüssige und fehlerhafte Zugabe betrachten, nicht aber daher eine besondere Gattung von Geschichtsschreibung leiten.

Es sei daher der wahre Begriff des Pragmatikers nicht bei Polybius zu suchen, sondern bei den großen Italienern, Paolo Sarpi, Guicciardini und Davila; und sein Wesen bestehe darin, „wie es seiner Bildung aus der Memoirenliteratur und in der Memoirenzeit gemäß sei, die Veranlassungen und Wirkungen der historischen Thatsachen psychologisch zu erklären und auf menschliche Triebfedern zurückzuführen.“ „Er beachtet nicht, wie viele Dinge unter der Sonne sind, zu denen man unzählige, fernste und nächste Anlässe wissen kann, ohne darum ihre letzten Gründe zu wissen“ — „wie sehr er durch seine Erklärung der menschlichen Dinge aus den kleinen Beweggründen der Individuen an den großen Gang der Weltgeschichte den kleinsten Maßstab anlegt.“**)

Andere wiederum scheinen unter pragmatischer diejenige Geschichtsschreibung zu verstehen, welche — fern von unvermittelter Factenangabe und Erzählung lose an einander gereihter Geschichten, fern auch von abstractem Raisonnement — die historischen Erscheinungen aus ihren letzten natürlichen Gründen, seien es menschliche oder nicht menschliche, zum Verständniß zu bringen suchte. Diese letztere Auffassung nähert sich der

4. Form der Geschichtsschreibung.

Die pragmatische Geschichtsschreibung im Sinne von Gervinus könnte die Vorstellung erwecken, die ein Kind etwa hätte, das niemals ein Ruderschiff gesehen; nunmehr zum erstenmal hinter dem Uferdamm stehend, nur die Ruderarbeit und nicht den Strom sieht; und meint, auf solche Weise könne man auch auf der heimathlichen Flur recht rasch voran kommen.

*) Diesen Fehlern muß auch eine Geschichtsschreibung anheimfallen, die die Geschichte als Folie für die Herrschaft des „Reiches Gottes“ auf Erden nach protestantischem oder katholischem Dogma benutzt. „Profane“ Malerei und Plastik, politische Thätigkeit 2c. kann wohl keine genügende Würdigung finden in einer Geschichte „nach kirchengeschichtlichem Prinzip“.

**) „Der Volkshistoriker hat es mit der früheren Periode nationaler Entwickelung zu thun, welche die ganze Masse des Volkes handelnd zeigt, und die einzelnen Menschen wirkend durch ursprüngliche Naturkraft, durch Charakter und Person, mit Hand und That. Der Pragmatiker aber entsteht in der späteren Periode, wo die Nationalkraft erlahmt ist, wo einzelne Männer von überlegener Seelenkraft die Dinge leiten, mit geistigen Werkzeugen, mit Intriguen, Berechnungen und Diplomatie.“

Der **Pragmatiker** im weiteren Sinne gleicht dem Beobachter, der am Zielpunct eines **Bootes** steht, die Macht des Stromes und die Riffe und Untiefen des Bettes kennt, und nun auslugt, wie die Bootsmannschaft sich **durcharbeitet**.

Wie! wenn **wir** das Boot selbst bestiegen, und an dem Streben, der Furcht und **Hoffnung** theilnähmen, die die Bootsleute in ihrer Arbeit nach dem Ziele **hin beseelt!**

Weder genügt **es**, um dem Strome der Geschichte mit Bewußtsein zu folgen, die **menschliche** Arbeit allein zu verstehen, noch gewinnen wir die rechte **Frucht**, **wenn wir** kühl von ferne die Arbeit beschauen.

Alle wirkenden und schaffenden Kräfte der Geschichte sind ins Auge zu fassen, und das **Studium** dieser bildet des Historikers eigenthümliches Gebiet. (**W. von Humboldt.**) Der menschlichen „Mache" selbst des Gewaltigsten **spotten oft** andere Kräfte: die Gestalt und Beschaffenheit des Erdbodens **beeinflußte** auf das Wirksamste die Geschichte des Nilthals; die **Beschaffenheit** des Klimas die Geschichte der Balkanhalbinsel; die Beschäftigungs**weise der** Peloponnesier ihre Verfassungen; die Sinnesart der Italiker **spottete** des Genies eines Hannibal; die Geistesthätigkeit und Eigenart der **Deutschen** fremdländischer oder geistiger Knechtung. Der Einfluß von **Kunst und** Wissenschaft trug das Seine bei zur Wiedererhebung unseres **Volkes**; die Verfassung Alt-Englands schied der Stuarts Herrscherweise **als heterogenes** Element aus. — Warum aber vor Allem fand Coriolan's **Heldenkraft** keine Stätte mehr in Rom; warum befleckte der ehrenwerthe **Brutus** umsonst sich mit dem Blut seines Freundes; warum der **hohe Rath** sich umsonst mit dem des Nazareners? War es Zufall des **menschlichen** Schicksals, daß Barbarossa's glänzender Enkel zu Firenzuola das Scheitern seines Lebensziels schaute? war es Zufall, daß Luther dem Scheiterhaufen entging, dem Hus zum Opfer fiel? Hatte Preußen allein es der Huld der einen Friedrich formenden Natur zu verdanken, daß es nicht der Welt in Waffen erlag? War es der russische Winter allein oder das Verdienst der Preußen von 1806, das das napoleonische Universalreich zu Fall brachte? War der Erfolg von 1870 allein dem Genie Moltke's zu verdanken? und wo lernt denn ein märkischer Junker und Diplomat einen Styl, um den die ersten Schriftsteller ihn mit Recht beneiden möchten? Der naive wie der berechnende Glaube sagt: Gott hat es gegeben — Gott hat es so gewollt! — Die geschichtliche Wissenschaft, indem sie Gott in Allem die Ehre giebt, spürt den Kräften nach, durch welche die Vorsehung gewirkt, und nennt als eine vor Allem schaffende Kraft — die geschichtliche Idee!

Der Begriff ist nicht mehr so nebelhaft, wie er Manchem erscheinen möchte; wenn auch Gervinus noch 1837 sich äußert: „die Bedeutung und Wirksamkeit, ja die bloße Wirklichkeit dieser Ideen ist der Einsicht der Geschichtsschreiber und Beurtheiler meist entschlüpft."

W. v. Humboldt sagt in seinem trefflichen Aufsatz über die Aufgabe des Geschichtsschreibers: „Wenn der Geschichtsschreiber sie — d. h. die Zahl der **unmittelbar** in den Begebenheiten auftretenden schaffenden Kräfte — auch alle einzeln und in ihrer Verbindung durchforscht hat, so bleibt ein noch mächtiger wirkendes, nicht in unmittelbarer Sichtbarkeit auftretendes, aber jenen Kräften selbst den Anstoß und die Richtung verleihendes Prinzip übrig, nämlich Ideen, die ihrer Natur nach außer

dem Kreise der Endlichkeit liegen, aber die Weltgeschichte in allen ihren Theilen durchwalten und beherrschen. — Die Idee äußert sich aber auf zwiefachem Wege, einmal als Richtung, die anfangs unscheinbar, aber allmählich sichtbar, und zuletzt unwiderstehlich, Viele, an verschiedenen Orten und unter verschiedenen Umständen ergreift; dann als Kraftäußerung, welche in ihrem Umfang und ihrer Erhabenheit nicht aus den begleitenden Umständen herzuleiten ist".

Einige Beispiele seien erwähnt: In Sparta die Idee der peloponnesischen, dann hellenischen Führerschaft; in Athen die Idee der bürgerlichen Gleichberechtigung, der erst das Königthum, dann die Aristokratie zum Opfer fällt; die Idee der Tyrannis, die in Argos, Corinth, Sikyon, Megara wie Athen u. a. O. zur Geltung gelangt. Sodann die durch den Perserkrieg geweckte Idee der nationalen Führerschaft seitens Athens; die Ideen künstlerischer Gestaltung vornehmlich im Zeitalter des Pericles; später die Vereinigung des Griechenthums unter macedonischer Führung zur Ueberwindung Asiens.

In Rom dieselbe Idee bürgerlicher Gleichberechtigung in ihrem Ringen während zweier Jahrhunderte, die Idee römischer Weltherrschaft, die Idee der Alleinherrschaft über Roms Bürger im letzten Jahrhundert der Republik. — Die religiösen Ideen des Muhamedanismus, wie des Christenthums für die Ausbreitung des Bekenntnisses. Die Idee des römischen Kaiserthums deutscher Nation; die Idee der päpstlichen Herrschaft als der Stellvertreterin Gottes auf Erden; die des deutschen Bürgerthums; die der Reformation; die der landesfürstlichen Gewalt; die der liberté, fraternité, égalité; die deutscher Einheit und Freiheit; die der Gewissensfreiheit; der Gleichheit vor dem Gesetze ꝛc. Im Ringen derartiger Ideen mit widerstrebenden, meist absterbenden anderen Richtungen vollzog sich die Weltgeschichte.

Eine Verkennung der Wirklichkeit wäre es, wollte man derartigen Richtungen einen vorwiegend egoistischen Character beimessen. Es liegt in der Natur der Sache, daß die Träger solcher Ideen in erster Linie Individuen und Klassen waren, die von der Wirksamkeit der Idee Vervollkommnung ihres Daseins erwarteten. Auch ein Friedrich, der es müde war, über Sclaven zu herrschen und mißmuthig vielleicht in die Zukunft schaute, ergriff nicht die Initiative um eine freiheitliche Entwicklung einzuleiten.

Die Genesis derartiger Ideen wird im Ganzen diese sein, daß die bestehenden Verhältnisse ein Gefühl des Mißbehagens und der Nichtbefriedigung erwecken; allmählich greift ein Gedanke, nach welcher Richtung hin man steuern müsse, um dasselbe zu heben, bei den Nächstbetroffenen Platz; die Frage findet im Gewissen den Wiederhall einer sittlichen Berechtigung, die auf ein allgemeines Ziel weist und den Egoismus zum Gemeinsinn hinüberführt. Diese und das Bewußtsein, mit und für eine große Gemeinschaft zu wirken, giebt Schwungkraft und Begeisterung und die Bereitwilligkeit, für die Idee die eigene Existenz zu opfern.

Gewiß, daß nackter Egoismus sich vielfach an die Idee klammert und nur edle Naturen auf jene Weise empfinden; aber diese allein sind ihre wahren Stützen*); ohne sie würde der Egoismus der Masse, wie

*) Lazarus, die Ideen in der Geschichte p. 73: „Wohl kann ein Staatsmann auch ohne ideale Gesinnung einer idealen Institution zur Einführung verhelfen; dann aber ist nicht er der Schöpfer derselben, sondern in Wahrheit diejenigen sind es,

ein Complott von **Catilinariern** von dem Egoismus der Stärkeren physisch erdrückt werden oder **bei gleicher** Stärke der Parteien ein Schauspiel gewähren, wie die **Zeit der 30** Tyrannen in Athen.

Während der **Pragmatiker** ein historisches Endergebniß zum Ausgangspunkt seiner **Untersuchung** macht, und rückwärtsschauend aus dem Gebiete der **Erscheinungen** diejenigen sammelt, welche auf das Endergebniß von Einfluß gewesen sind, beginnt der Ideal-Historiker seinen Weg bei der Quelle der Entwicklung, bei dem Eintritt der historischen Idee und geleitet sie in ihrem Ringen, Siegen, bis zum Altern in gesättigter Existenz, um der frischen Kraft dann das Geleit zu geben, die gegen die absterbenden Formen in die Schranken tritt und zur Herrschaft sich anschickt.

Während der Pragmatiker mehr zu einem äußerlichen Endergebniß der wirkenden Kräfte aufsieht und nach diesem Gesichtspunct aus dem Material wählt und ausscheidet, folgt der Idealhistoriker der Kraft, deren Wirken die Geschichte eigentlich constituirt und hat damit eine sicherere Norm, das Wesentliche von dem Unwesentlichen zu unterscheiden.

Während der Pragmatiker bei der Construction eines mehr äußeren Endergebnisses leicht der menschlichen Praktik Einfluß über Gebühr zuschreibt, nimmt der Idealhistoriker die wahrhaft treibende Kraft zur Grundlage seiner Darstellung; und auf ihrem Boden erst erhält das menschliche Trachten, Empfinden und Schaffen seine ebenmäßige Würdigung.

Und nicht nur die Richtung gibt die Idee dem Wollensinhalt einer Zeit, sie erzeugt auch die Kraft zur Verwirklichung. Was gab dem Zeitalter des Perikles den Character schöpferischer Gestaltung, was den ersten Christen ihre Alles überwindende Treue, der Priesterschaft Gregors ihren Feuereifer, was den Hussiten ihre niederwerfende Gewalt, was den Anhängern Luthers wie Loyola's ihre Stärke? was führte in Deutschland eine klassische Literaturepoche wieder herauf, was stählte unsern Vätern von 1813 und unsern Brüdern von 1870 den kolbenführenden Arm? bildete still der Mutterleib in *jenem* Zeitalter gerade den werdenden Keim so reich an Anlagen, Reizempfänglichkeit und Kraft? Ward eine besonders treffliche Pädagogik gerade diesen Generationen zu Theil? Wie der junge Themistokles ein anderer ward, als der Ruhm des Miltiades ihn in den Idealgehalt seiner Zeit geführt, Falstaffs Spießgeselle ein anderer, als er dem Rebellen Percy gegenüber stand, so mag Jeder an sich erfahren haben, wie ein anderer er war, wenn er nur im Getriebe alltäglichen Lebens vegetirte, ein anderer, wenn die Verwirklichung einer Idee sein Streben leitete; so wurden die Flüchtlinge von Jena die Helden von Leipzig: allein durch die Macht der Idee.

Wir haben bisher 4 Arten der Geschichtsschreibung kennen lernen:

1) Die Genealogie.

2) Die Chronik, welche die Begebenheiten nur nach ihrem äußeren Hervortreten verzeichnet; daraus entstehend die volksmäßige Geschichtsschreibung, die auf Grund der Chroniken eine mehr äußerlich zusammenhängende Geschichte des Volkes liefert.

---

welche die Institution fordern, und welche zu gewinnen oder zu beruhigen irgend ein egoistisches Interesse ihm als Tribut auferlegen mag. Eine Erzeugung aber von sittlichen oder politischen Institutionen von idealem Werth durch den bloßen Zufall ist grade so wahrscheinlich wie auf dem Gebiete der Kunst die Erzeugung von Statuen oder Gemälden durch den Zufall."

3) Das Memoir, das ein einzelnes historisches Factum seinen Ursachen und seinen Folgen nach beleuchtet; und daraus sich entwickelnd die pragmatische Geschichtsschreibung: das subjectiv oder objectiv am meisten hervortretende Moment der Gegenwart als Convergenzpunct alles bisherigen Schaffens der Menschheit auffassend, und meist nur die menschliche Pragmatik zu didactischen Zwecken darlegend.

4) Die Geschichtsschreibung, die den auftretenden Ideen nachgeht als den Kräften, die die Zeitperioden beherrschen, beleben und in ihrer Gesammtreihe die vornehmste seitherige Selbstoffenbarung des menschlichen Geistes darstellen*).

Es würde den uns gesetzten Raum weit übersteigen, das Wesen der historischen Idee einigermaßen erschöpfend zu behandeln: auf die ihr Entstehen befördernden Ursachen, die Vereinigung von Nothwendigkeit und Freiheit in ihr, die Bedingungen kräftiger Ideenbildung in einem Volke einzugehen; dem Studium einschlägiger Schriften (W. v. Humboldt; Gervinus; Lazarus); wie dem eigenen Nachdenken muß dies überlassen bleiben.

Nur auf eine Gefahr mag von vornherein schon an dieser Stelle hingewiesen werden, welche der die Weltgeschichte nach Ideen Auffassende zu vermeiden hat, in Ideen nämlich das geschichtliche Leben zu verflüchtigen. Wir fassen die Ideen als eine das Wollen dirigirende und steigernde Kraft auf; aber sie wird nur in dem wirksam, nur dann gelangt sie zu glänzender Entfaltung, wenn sie mit Tiefe und Energie von den Individuen erfaßt wird. Weit entfernt daher, die spontane Thätigkeit des Individuums in der Geschichte zu negiren, verlangt die ideelle Geschichtsschreibung dieselbe; sie kann nur nicht die Menschenkraft als die alleinige gelten lassen wollen; aber wenn sie beabsichtigte, keine, am wenigsten die Hauptkraft für das Verständniß der Erscheinungen zu vernachlässigen, so ist sie zugleich so weit entfernt, in dem menschlichen Thun Marionettenspiel zu sehen, daß sie vielmehr gerade den wahren Gehalt der menschlichen Thätigkeit, dem Schein des Alltaglebens entrückt, zur Anschauung bringt**).

Zur ferneren Orientirung sei die Klassificirung der Geschichtsschreibung erwähnt, die Hegel in den von seinen Anhängern publicirten Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte giebt; einen Differenzpunkt hebt er hervor, der sehr beachtenswerth auch für den Geschichtsunterricht ist; im Uebrigen mag sein Ideal, die viel genannte philosophische Betrachtung der Geschichte als geistvolle Reflexion immerhin ergötzen, von dem Schulkatheder aber wird sie fern zu halten sein.

Hegel macht zuvörderst auf den Unterschied zwischen ursprünglicher und reflectirter Geschichtsschreibung aufmerksam. In jener sei der Geist des Verfassers mit dem Geist des Objects, der Zeit, die er beschreibt, identisch; zu ihr gehören die Werke Herodot's, Thucydides',

---

*) s. Droysen, Historik: Die Entfaltung der Ideen ist der Geschichte Werden und Wachsen.

**) Lazarus, die Ideen in der Geschichte: „Aus dem Umfang und der Energie im Erfassen der Ideen entspringt das Maß der Bildung, aus der Innigkeit und willenskräftigen Hingebung an die Ideen die Gesinnung, beide bilden die Individualität, den Character des Menschen. Das Maß der Idealität ist zugleich das der Individualität des Menschen."

Xenophon's, Cäsar's Commentare, die naiven Chroniken und die Memoirs; also jede zeitgenössische Geschichtsschreibung.

In dieser ist der Geist des Verfassers über den Geist der geschilderten Zeit weit hinaus. Wie der Dichter die Charactere eines historischen Dramas mit dem Geist seiner Zeit tränkt, so läßt Livius die Römer des 7. und 6. Jahrhunderts nach Art der römischen Advocaten seiner Zeit sprechen.

Es ist damit daran erinnert, daß, um den Geist einer Zeit kennen zu lernen, es nöthig ist, die Schriftsteller derselben Zeit zu lesen.

Nachdem Hegel dann als Unterabtheilungen der reflectirten Geschichtsschreibung die Compilationen, die pragmatische, kritische Darstellung und die Begriffsgeschichte (der Kunst, des Rechts ꝛc.) characterisirt, wendet er sich drittens zur philosophischen d. h. denkenden Betrachtung der Geschichte.

Zur Klarstellung des Unterschiedes der philosophischen Betrachtung der Geschichte von der oben erwähnten vierten Klasse der Geschichtsschreibung sei Folgendes hervorgehoben:

Hegel bezeichnet als den Endzweck der Welt: das Bewußtsein des Geistes von seiner Freiheit, und ebendamit die Wirklichkeit der Freiheit überhaupt. — Der Unterschied der orientalischen, römischen, griechischen und christlichen Geschichte bestehe darin, daß die Orientalen nur wissen, daß Einer frei ist (Despotismus); die Griechen und Römer wußten nur, daß Einige frei sind (daher Sclaverei); erst die germanischen Nationen sind im Christenthume zum Bewußtsein gekommen, daß der Mensch als Mensch frei sei.

Die ganze Weltgeschichte habe zum Inhalt die Entwickelung des Geistes: die Indier boten das Bild des träumenden Geistes, so daß der Geist im Höchsten aufgehe.

Den Persern habe sich zuerst die Welt des Bewußtseins erschlossen, aber im Gegensatz zum Allgemeinen in sinnlicher Weise: dem Licht.

Bei den Juden sei der Gegensatz zum Allgemeinen geistig aufgefaßt: zu dem Einen Geist Jehova.

In Aegypten fange der Geist an sich aus dem Naturleben zu erheben.

In Griechenland vertiefte sich der Geist in sich, siegt über das Particulare und befreit sich dadurch selbst.

Bei den Römern gehe der Geist in die Allgemeinheit auf, die den Geist selbst universell mache.

Im Christenthum ziehe sich der Geist zuerst auf die reine Innerlichkeit zurück, in Gemeinschaft mit dem Allgemeinen; dann folgt die Versöhnung, indem der verinnerlichte Geist die Welt umgestaltet.

Wie frei auch der Geist sich in diesem Versuch über die Materie erhebt: der historischen Bildung wird eine derartige Betrachtungsweise kaum zu Gute kommen. Gewiß ist es richtig, daß die Entfaltung des Geistes der Inhalt der Geschichte ist. Dennoch gilt von jener Auffassung das Wort W. von Humboldt's: „Die Philosophie schreibt den Begebenheiten ein Ziel vor; dies Suchen nach Endursachen, man mag sie auch aus dem Wesen des Menschen und der Natur selbst ableiten wollen, stört und verfälscht alle freie Ansicht des eigenthümlichen Wirkens der Kräfte. Die teleologische (τέλος Zweck) Geschichte erreicht auch darum niemals die lebendige Wahrheit der Weltschicksale, weil das Individuum seinen Gipfelpunkt immer innerhalb der Spanne seines flüchtigen Daseins

finden muß, und sie daher den letzten Zweck der Ereignisse nicht in das Lebendige setzen kann, sondern es in gewissermaßen todten Einrichtungen und dem Begriff eines idealen Ganzen sucht, sei es in allgemein werdendem Anbau und Bevölkerung des Erdbodens, in zunehmender Cultur der Völker, in inniger Verbindung Aller, in endlicher Erreichung eines Zustandes der Vollkommenheit der bürgerlichen Gesellschaft oder in irgend einer Idee der Art."

Es ist demnach zwischen dieser philosophischen Auffassung der Geschichte und jener oben erwähnten, die die historischen Ideen zur Grundlage nimmt, sehr zu unterscheiden. Letztere verfolgt die Ideen, die zuerst unbewußt, dann bewußt den Zeitperioden Richtung, Gehalt und Kraft gegeben haben; erstere legt das Verhältniß der auf einander folgenden Erscheinungen zu einem in der Gegenwart aufgestellten Entwickelungsmaßstab dar.

---

2. Die Begrenzung des Materials.

Nachdem im Vorstehenden die verschiedenen Arten der Geschichtsschreibung dargelegt worden sind, seien nunmehr die Theile der Geschichte erwähnt, mit deren sei es Hervor- sei es Zurücktretenlassen Pädagogen eine zweckmäßige Lösung ihrer Aufgabe herbeizuführen glaubten. Vom Ganzen, das durch Auswahl vereinfacht werden sollte, sei zu den Gruppen, die vereinfachen sollten, fortgeschritten. — Den Gesammtorganismus der Geschichte gibt die Universalgeschichte: „Welche Zustände durchwanderte der Mensch, bis er vom ungeselligen Höhlenbewohner zum geistreichen Denker, zum gebildeten Weltmann hinaufstieg? — Die allgemeine Weltgeschichte gibt Antwort auf die Frage." — „Nicht weniger auffallend ist der Unterschied, den uns das gleichzeitige Geschlecht aber in verschiedenen Ländern darbietet." „Hier zwei entlegene Völker durch ein Weltmeer getrennt und zu Nachbarn gemacht durch Bedürfniß, Kunstfleiß und politische Bande; dort die Anwohner eines Stromes durch eine andere Liturgie unermeßlich geschieden: die Universalgeschichte löst diese Frage*).

Die Universalgeschichte**) hat demnach die Aufgabe, die Entwickelung der Menschheit in allen ihren historischen Elementen soweit möglich vom Anbeginn bis zur Gegenwart aus ihren Ursachen zu zeichnen.

Der Universalhistoriker empfindet als solcher kein anderes Interesse für ein Volk und eine Zeit, als wieweit das Volk oder die Zeit in individuell hervorragender Weise die Entwickelung der menschlichen Verhältnisse in directer oder indirecter Wirkung auf die Gesammtheit gefördert hat.

Die ethnographische Geschichtsschreibung hat es mit der Entwickelung eines Volkes zu thun; sie verfolgt die Geschichte desselben in Bezug auf die dem Volke eigenthümlichen Ideen, und fremdländische Vorgänge und Ideen nur dann und insofern, als ihre Einwirkung auf die Geschichte des betreffenden Volkes hervorgetreten ist.

---

*) Schiller: „Was heißt und zu welchem Zweck studirt man Universalgeschichte?"
**) Es sei hier und im Folgenden gestattet, „Universalgeschichte" im Sinne von „allgemeiner Weltgeschichte" zu gebrauchen.

Es liegt aber *auf* der Hand, daß der Pädagoge in seinen Maßnahmen mit dem *Wesen* des Objects rechnen muß; und ein schneller Blick zeigt, daß die ethnographische Behandlung des Alterthums — Aegypter — Griechen — Römer — mit der Verstärkung der wechselseitigen Beziehungen der Völker durch den universalen Character des Christenthums wie durch den gesteigerten geistigen Austausch der Nationen und die daraus resultirenden gegenseitigen Einwirkungen für das Mittelalter und noch mehr für die Neuzeit der universalhistorischen sich wenigstens nähern muß, wenn nicht der Natur des Objects Zwang angethan werden soll.

Man theilte ferner die Weltgeschichte ein in politische und Kultur-Geschichte*) und begriff unter der ersteren die Entwicklungsreihen, die sich aus der Thätigkeit der Vertretung des Gesammtwillens ergaben; sei es in Beziehung auf die inneren Verhältnisse, in denen die Vorfrage, durch welche Factoren der Gesammtwille dargestellt werden soll, zeitweise eine besondere Rolle spielt; sei es in Bezug auf die Beziehungen eines Staates zu seinen Nachbaren. Unter der letzteren wurden die Entwicklungsreihen verstanden, die, wenn auch in Wechselwirkung mit den Gesammt-Verhältnissen, aus der privaten Thätigkeit im Volke sich ergaben; sei es in der Vervollkommnung der materiellen Grundlagen des Lebens: Ackerbau, Handel und Gewerbe; sei es in Bezug auf die geistigen: Religion, Wissenschaft und Kunst.

Es kann aber nicht zweifelhaft sein, daß die gewählten Worte weder dem Wesen der Sache entsprechen, noch selbst in der Hauptsache der eigentlichen Absicht der Wortführer.

Nähme man den Gegensatz buchstäblich, so läge den Worten eine tendenziöse Einseitigkeit zu Grunde, deren humane Motive gewiß nicht verkannt werden sollen.

Aber was soll man sagen zu Ausführungen wie**): „Der Culturgeschichte sind die politischen Ereignisse weiter nichts als Kämpfe um den Besitz der Macht, also bloße Aeußerungen einer menschlichen Leidenschaft, der Herrschsucht, die je nach Umständen mit dem Ehrgeize oder der Habsucht verbunden ist. Alle diese Kämpfe bringen die Menschheit nicht weiter, tragen nichts zu ihrer Vervollkommnung bei, fördern die Ideen des Wahren, Guten und Schönen nicht nur nicht, sondern thun vielmehr ihr Möglichstes, sie an der wohlthätigen Einwirkung auf die Menschheit zu verhindern.“ Entgegengehalten sei dem zunächst das Wort Gervinus': „Das handelnde Leben ist der Mittelpunct aller Geschichte; daher hat man unter Geschichte schlechtweg immer politische Geschichte verstanden; mit Recht, weil sich auf das handelnde Leben alle Kräfte des Menschen concentriren.“

Es mögen jene Anschauungen sich erklären als eine nothwendige und heilsame Reaction gegen die lange Zeit ebenso einseitig in Uebung gewesene Allein-Berücksichtigung der politischen Geschichte. Wir sind wie irgend Jemand dafür, den Geist zu bilden, zu veredeln, zu nähren durch Anschauung der Culturthätigkeit im Schatten des Friedens, die ja gewiß das Kernholz des Lebensbaumes eines Volkes repräsentirt.

---

*) In diesem Gegensatz erscheint der sonst oft gehörte von Kirchen- und Profan-Geschichte überwunden; wir berücksichtigen ihn daher nicht besonders.

**) Vergleiche Culturgeschichte der neueren Zeit von O. Henne-am-Rhyn. Einleitung.

das Concrete, sondern die Thatsache und Handlung; der historische Character könne nicht unmittelbar angeschaut, sondern nur aus den einzelnen Handlungen der Personen vermöge der Abstraction erkannt werden; was die Einheit der Handlung angehe, so sei die handelnde Person ein schlechtes Band, um die einzelnen Thaten zu vereinigen, da ja eine Person nach vielen sehr verschiedenen Richtungen hin thätig sein, auch wohl in verschiedenen Lebensaltern ihre Wirksamkeit gar sehr verändern kann. Eine Einheit historischer Thatsachen ist vorhanden, wenn dieselben in einem ursächlichen Zusammenhange stehen: „Ursache und Wirkung, Haupt- und Nebenumstand, Plan und Hinderniß oder Förderung.“ Das Nennenswerthe in der Geschichte geschehe aber entweder von Einzelnen, oder von den Menschen unter Führung Einzelner. Immer wird ganz von selbst eine Hauptperson als leitend, anregend oder handelnd in den Vordergrund treten.

Eine Geschichte in Biographien sei endlich auch darum nonsens, da sie dahin führe, statt eines Dramas die einzelnen Rollen desselben nach einander zu verlesen; wobei sich zum Verständniß der Rollen des Xerxes, Themistocles, Aristides der unglückliche Perserkönig dreimal nach Griechenland bemühen müsse.

Somit sei eine Geschichte in Biographien in strengem Sinne einfach zu verwerfen; die Forderung: die Geschichte solle biographisch behandelt werden, sei richtig; besage aber ungenauer, was der ältere Ausdruck wolle: „Für den ersten Unterricht eignen sich nur Geschichten aus der Geschichte.“

Dennoch ist nicht zu vergessen, daß die rein biographische Form in gewissen Grenzen ihre Berechtigung hat, sofern das Verständniß bedeutender historischer Persönlichkeiten ein Selbstzweck ist; im Uebrigen ist eine Geschichte in Biographien ein unmöglicher Begriff. Es ist ein verfehltes Unternehmen, von dem einmal erkannten Wesen einer Sache in usum delphini abstrahiren zu wollen. Dem Wesen des Märchens und der Sage entsprechend ist die Form der Biographien; auch eine historische Persönlichkeit kann, darf und soll ihren Biographen erhalten, aber damit einen andern Zweck: die Geschichte selbst lehren zu wollen, verbinden, giebt eine Zwittergestalt.

Entweder das Eine oder das Andere. Entweder reine Biographie, und dann aus der Geschichte das mitnehmen, was in den Plan der Biographie paßt, ohne mehr zu wollen und zu beanspruchen. Oder Geschichte, und dann mit möglichster Anschaulichkeit, Klarheit und Lebendigkeit und allen Hülfsmitteln, welche die pädagogische Kunst bietet, — wozu auch eine weitgehende Berücksichtigung des persönlichen Elements gehört, — die Vorgänge dem Wesen der Geschichte entsprechend entwickeln; den status quo mit seinen Unvollkommenheiten; die sich entwickelnde Idee; die Hauptträger derselben; den dramatischen Fortschritt mit der Pragmatik der leitenden Personen; die Entscheidung, aus ihren Ursachen hervorgehend; den neuen Zustand.

An Anschaulichkeit, Interesse und Frische werden die allgemeinen Momente gewinnen, wenn sie in der Seele des Hauptträgers der Idee in den mannigfachsten Empfindungen sich wiederspiegelnd dargestellt werden; der status quo mit seinen Mängeln, wie er von dem, resp. den Helden der Action empfunden wird; die Idee als auch ihm bewußt werdender

und ihn **treibender Gedanke**; Fortschritt und Hemmung der Action vom Standpunct der leitenden Persönlichkeit aus betrachtet, im Spiegel der wechselnden Empfindungen, die dieselbe erfährt; ebenso Entscheidung und Folgen nicht in dem abgeschwächten Gemüthsreflex, der Jahrhunderte später für den Erzähler sich ergiebt, sondern in dem, der für die unmittelbar Betroffenen entstehen mußte (vergl. oben: ursprüngliche und reflectirte Geschichte).

In welcher Weise die Personificirung und Individualisirung des Allgemeinen noch weiter geführt werden kann, davon giebt Livius II. 23 in der Erzählung des Centurio ein Beispiel, zur Characterisirung der Lage des Volkes vor der ersten Secession; und weder würde die Nachahmung in anderen Fällen schwer fallen, noch auch, wenn man einen quidam aus der Masse herausgreift, die Geschichte zur Dichtung werden.

Ferner hat man mit Rücksicht auf den Gegensatz von **Zuständen** und **Thaten**, wie er im geschichtlichen Leben hervortritt, eine Auswahl treffen zu müssen geglaubt.

Director Schubart empfiehlt in der ersten Ausgabe des Wegweisers, von Anfang an die Kunde von Volkszuständen und Volksverhältnissen neben allgemeinen Uebersichten zum Object des Unterrichts zu machen.

Es kann nicht zweifelhaft sein, daß auch hier die culturgeschichtliche Seite in Reaction getreten ist gegen die früher zumal übliche der Fürsten- und Kriegsgeschichte, daß der Werth jetzt aber ein lediglich historischer geworden ist; denn — was den Fortschritt des Verständnisses angeht — ist hier das Ende in den Anfang verlegt worden. Volkszustände und Verhältnisse dem Elementarschüler klar und interessant zu machen, ist die schwierigste Aufgabe. Es gelingt am ehesten, sie in ihrem Werden — so war es früher, so später — auf Grund der geschichtlichen That zu begreifen, darum eben weil das Werden, nicht das Sein, das Wesen der Geschichte ausmacht. ¡Und gar allgemeine Uebersichten! im Style unserer Leitfäden! — Soll man den Jungen zumuthen, Knochenkunde zu treiben, ehe sie den Leib im Vollreiz kräftiger Bewegung geschaut?

Der elementaren Stufe weit angemessener erscheint es, wenn von anderer Seite betont wird: „Thaten und Worte." Gewiß richtig ist der Ruf im Gegensatz zur einseitigen Schilderung von Zuständen, von dem stillen, allmählich sich geltend machenden, mehr unbewußten Einfluß der Verhältnisse; zum Prunken mit raisonnirendem Urtheile, zum Vorführen statistischen Materials und allgemeiner Uebersichten.

Verfehlt aber wäre es wiederum, Thaten und Worte losgelöst von den concreten Umständen zu schildern und wiederzugeben; vor Allem darum, weil die Handlungsweisen der verschiedensten Zeiten und Verhältnisse im Lichte **einer** Norm erschienen, entweder rein verstandesmäßig in Beziehung auf das Gelingen der Absicht, oder in sittlicher Beziehung lediglich in Bezug auf das allgemeine Sittengesetz.

Die erste Norm wäre frivol und führte zur Anbetung des Götzen „Erfolg", die zweite wäre beschränkt. Sicherlich unterliegt eine jede That dem allgemeinen Sittengesetz, und das gesunde sittliche Gefühl darf und wird sich geltend machen müssen selbst dem glänzendsten und wünschenswerthesten Erfolg gegenüber. Der Grundsatz: „der Zweck heiligt die Mittel" bedarf zu seiner Realisirung erst der Vernichtung des germanischen Geistes; aber dennoch lautet das historische Urtheil nicht ganz gleich, wenn

die Stuarts gegen die Rechte der Parlamente und der große Kurfürst gegen die ostpreußischen Stände auftrat. Das eine nach dem Sittengesetz verurtheilen, das andere rechtfertigen, wäre ebenso unmöglich wie destruirend; Alles gleichsam über einen Kamm scheren, wäre absolut unhistorisch. Die rechte Beleuchtung geben allein die besonderen Umstände, die relative Nothwendigkeit, die Idee. — Auch hier kann nicht ungestraft das Wesen der Geschichte ignorirt werden; dieselben Erwägungen greifen Platz wie oben; die Characterisirung des status quo mit seinen Motiven muß nothwendig der Haupthandlung vorausgehen, so anschaulich wie möglich, und dazu kann oft wieder eine Handlung oder ein Leiden als Exempel dienen. Das Verständniß des neuen Zustandes, der Folgen wird durch prägnante lebensvolle Schilderung der vorhergehenden Handlungen sich vermitteln lassen.

Wenn daher der Grundsatz richtig ist, mit „Handlungen und Worten" den Elementarunterricht zu betreiben, so muß hinzugefügt werden: „aber nicht in ihrer Isolirung, sondern in der Verbindung, die der innere ideelle Zusammenhang verlangt." Ein Beispiel: Marius' Thaten für sich betrachtet geben ein durchaus falsches historisches Urtheil; zur Ergänzung müssen hinzukommen die Leiden eines Popularen vor 133, Tiberius und Cajus Gracchus' Bestrebungen, Verfahren der Optimaten, die ersten Jahre des jugurthinischen Krieges 2c.

Endlich glaubte man pointirte Characterzüge aus der Gesammtgeschichte noch ausscheiden zu können und mit diesen den jugendlichen Geist zuerst erfreuen zu sollen; kommen sie aber nur in eigenem Namen auf den Tisch, so würden sie als Anecdoten-Confect den Geschmack der Kleinen verderben; sollen sie ihrem Wesen entsprechend dienen, um eigenthümliche Qualitäten von Zuständen oder Personen zur Anschauung zu bringen, so muß man schon frischen Schritts in den Vollgehalt der Zeit selbst eintreten, der eben erläutert werden soll und auch in naiverer Fassung schon einen Eindruck von dem ehernen Ernst giebt, den der Gang des Menschengeschickes trägt.

Kurz das Facit vorstehender Erörterung wiedergegeben, so hat also die Chronik den Vorzug der Ursprünglichkeit und Naivetät; ihr Mangel beruht darin, daß sie nur den äußeren Zusammenhang wiederzugeben vermag. Der gleiche Mangel haftet der auf jener basirenden „volksmäßigen" Geschichtsschreibung (Livius) an, und ursprünglich ist sie nur für die Zeit des Autors.

Die pragmatische Darstellung erscheint verständnißvoll bezüglich der menschlichen Mitwirkung; beschränkt in Bezug auf die tieferen — seien sie bezeichnet als völkerpsychologische — Gründe der Entwicklung; beschränkt auch darin, daß sie die Fülle der Vergangenheit nur als Stufe zu einer concreten Erscheinung der Gegenwart auffaßt (Polybius); ursprünglich ist auch sie nur für die Zeit des Autors.

Die Geschichtsschreibung nach Ideen, auch zu den relativ letzten natürlichen Gründen der geschichtlichen Erscheinungen vordringend, sucht die Einseitigkeit der pragmatischen Darstellung zu heben; und, weit entfernt, die Lebensfülle der Wirklichkeit zu verflüchtigen, vielmehr der Arbeit des Menschen in der Gestaltung seiner Persönlichkeit, idealer Werke, idealer Institutionen die ebenmäßige Würdigung grade zu erringen. Ursprünglich aber ist auch sie nur für die Zeit des Autors.

Was die Begrenzung des geschichtlichen Materials angeht, so erhellte, daß dessen eigenes Wesen eine ethnographische Behandlung zuläßt nur für die Völker des Alterthums; daß eine Annäherung an die Universalgeschichte gefordert wird vom Mittelalter und noch mehr von der Neuzeit; daß die monographische Darstellung Verwendung zu finden hat in der eingehenden Zeichnung der Epochen, die von Hauptideen erfüllt sind; daß die biographische Darstellung nicht mehr soll leisten wollen als sie leisten kann; daß endlich weder politische und Culturgeschichte, noch Zustände und Thaten Gegensätze bilden, aus denen für die pädagogische Behandlung eine Frucht sich gewinnen ließe.

---

3. Die Anordnung des Materials.

Auch was die Anordnung des Stoffes betrifft, so hat das Bestreben, vom Leichteren zum Schwereren, vom Nahen zum Entfernten fortzuschreiten, verschiedene Vorschläge hervorgebracht (cf. u. A. den Aufsatz von Prange über Geschichte in der 4. Auflage des „Wegweisers"). Der eine meint, der Gang des Unterrichts habe sich einfach der gegebenen Ordnung des Materials anzuschließen; da die Geschichte ein Werden von Uranfang bis jetzt darstelle, so müsse auch im Unterricht das Material in progressiv-chronologischer Folge erscheinen.

Ein zweiter Vorschlag schaltet freier. Er stellt sich auf den Standpunct des Schülers, und der Ausgang erfolgt von der Gegenwart aus und steigt sprossenweise in die Vergangenheit zurück; z. B. 1) von 1815 bis 1875, 2) von 1789—1815, 3) 1648—1789, 4) von 1517—1648 ꝛc. Dies ist das regressive Verfahren; (auf der obersten Stufe sei dann von der Erschaffung der Welt bis auf unsere Zeit wieder herabzusteigen.)

Ein dritter Vorschlag will den Wirrwarr der Erscheinungen in geschlossene Gruppen sondern; theils um nationale Gedenktage, theils nach ideellen Begriffen sich gruppiren lassen (Wachsthum des Staates, Reihe der Kriege, das Werden der Staatsverfassung, die Gestaltung des häuslichen, bürgerlichen und kirchlichen Lebens; Gewerbe, Handel und Kunst; Biographien, die zugleich zum Mittelpunct von Schilderungen der Zustände und der Auseinandersetzungen von Verhältnissen werden) — oder es sollen die näheren und ferneren Kreise geschichtlicher Erscheinungen markirt werden, die für das Interesse und Verständniß des Kindes bestehen:

1) Darstellungen aus dem häuslichen Kreis } biographisch,
2) " " " geselligen " }
3) " " " Staatsleben }
4) " " " Staats- und Volksleben selbst,
5) " " " religiösen Leben,
6) " " " Gebiet der Künste, Wissenschaften, Erfindungen und Entdeckungen.

(Zuletzt wird in einer chronologischen Uebersicht der Geschichte der Menschheit Alles zusammmengefaßt, wobei historische Ideen den Eintheilungsgrund abgeben.) Dieses Verfahren ist das gruppirende.

Lebens; im zweiten Jahre folgen Biographien aus der Volksstamms- und Reichsgeschichte; die 2. Stufe behandle ethnographisch die europäische Staatengeschichte; die 3. Stufe lasse das Gebiet der Universalgeschichte chronologisch durchschreiten, um nun den inneren Zusammenhang von Ursache und Wirkung anschaulicher zu machen, alles früher vereinzelte zu verknüpfen ꝛc. — Ja! „den inneren Zusammenhang!“ darin liegts! Das Wichtigste erst auf der letzten Stufe beginnen und, wie es bei der Weite des Feldes wohl nicht anders möglich wäre, das spezifisch „Thatsächliche“ als bekannt voraussetzen, um den inneren Zusammenhang allseitig eruiren zu können: wir fürchten, daß der letzte Cursus sehr abstract ausfallen und der innere Zusammenhang statt auf concrete eigene Anschauung mehr auf vage Phantasterei oder Nachbeten ad verba magistri hinauslaufen würde.

Es scheint uns darauf anzukommen, der Erfassung des inneren Zusammenhangs zeitiger eine gewisse Propädeutik zukommen zu lassen. Wenn ich eine persönliche That, ein Ereigniß, eine Kette homogener Erscheinungen, ein Streben, eine Sachlage oder einen Zustand oder geographische Verhältnisse ꝛc. individuell und anschaulich schildere, sodaß der Hörer selbst den der Besonderheit des Objects entsprechenden Eindruck empfängt, so ist er eben dadurch befähigt, den gleichen Eindruck auf andere zu verstehen, eventuell auch den entgegengesetzten oder modificirten auf andersgestimmte Gemüther zu begreifen. Selbst wenn mit keiner Silbe auf den inneren Zusammenhang hingewiesen ist, werden dennoch, ist jene Bedingung erfüllt, die in genetischer Folge erscheinenden Vorgänge durch die geistige Selbstthätigkeit des Hörers innerlich verknüpft und selbst die Folgen oft geahnt werden. Die erfolgreiche Wiederholung eigenen Verknüpfens, das durch leise Andeutungen auf der ersten Stufe geweckt werden mag, kann und muß psychologisch eine solche gesunde Stärkung des historischen Sinnes erzeugen, daß es schade wäre, erst zuletzt damit beginnen zu wollen, um dann doch nur unvollkommen die Aufgabe zu lösen.

Das oben erwähnte Beispiel sei wieder angezogen: Um das Verständniß des inneren Zusammenhangs der römischen Geschichte von der Mitte des vorletzten bis zur Mitte des letzten Jahrhunderts der Republik anzubahnen, schildere ich auf Grund der vorangegangenen Kriege den socialen Zustand in Rom, so individuell, persönlich und anschaulich wie möglich; erzähle ebenso von Semp. Gracchus, seinen Rogationen, den Kämpfen, seinem Tod; von Caj. Gracchus, der Reaction der Optimaten; dem Jugurthinischen Krieg mit seinen Corruptionen, dem Cimbern- und Teutonenkrieg und der Haltung des Volkes; von Marius und Saturnin und Glaucia ꝛc. Bedarf es mehr als des durch individuelle Schilderung der socialen Zustände hervorzurufenden eigenen Eindrucks des Hörers, um die Gracchen zu verstehen, mehr als der lebensvollen Anschauung der das Ende des Tiberius begleitenden Vorgänge, um in der Seele des Cajus zu lesen; mehr als das üppige Treiben der Optimaten in Exempeln kennen zu lernen, um ihre Wuth zu begreifen; mehr als der Anschauung des früheren Elends, der Hoffnungen, der Mißhandlung des niederen Volkes, um seine Haltung in dem Cimbernkriege und den sich steigernden Zug nach der Alleinherrschaft erklärlich zu finden ꝛc.?

Sobald der Erzähler selbst zur relativen Klarheit über den inneren Zusammenhang gediehen ist und die Ausführlichkeit seiner Darstellung auf

die Hauptmomente der Entwicklung concentrirt, ist für den jugendlichen Hörer die Arena geschaffen, auf der er sein historisches Verständniß versuchen, üben, kräftigen und entwickeln kann.

Diese Arena bietet aber weder die gruppirende noch die regressive noch die regressiv-gruppirende Lehrweise. Sie setzt entweder den allgemeinen Zusammenhang voraus oder sie ignorirt ihn bis auf Weiteres. Das erste ist widersinnig; auf das zweite läßt sich Lessing's Gedanke anwenden, „Ein Elementarbuch darf schlechterdings nichts enthalten, was den Kindern den Weg zu den zurückbehaltenen wichtigen Stücken versperre oder verlege und verspätete"; „vielmehr müssen ihnen alle Zugänge zu denselben sorgfältig offen gelassen werden."

Es bleibt demnach nur übrig, den progressiven Gang der Geschichte im Wesentlichen auch zum modus procedendi des Unterrichts zu machen, so freilich, daß wir die Ziele und Vorzüge, die das gruppirende und regressive Verfahren im Auge hatte, uns zu eigen zu machen suchen.

Es versteht sich von selbst, daß nicht die mechanische Chronologie der Chronik zur Norm zu nehmen ist; nicht bald überzuspringen von der äußeren Politik zur wissenschaftlichen Thätigkeit, und dann zur Kunst und inneren Politik in der Zeitfolge des Kalenders. Die gruppirende Methode wollte jede Entwicklungsreihe in einem Guß geben; sie war nicht zulässig, weil, was sie an Geschlossenheit gewann, sie an Verständniß ihres Werdens in der Wechselwirkung mit dem Ganzen einbüßte. Es käme aber bei dem progressiven Gang darauf an, im Verlauf der Gesammtentwickelung die einzelnen Entwicklungsreihen im Auge zu behalten; möglichst lange die Einzelreihe zu verfolgen; so lange, als Richtung und Character ihrer Erscheinungen nicht durch die übrige Entwicklung geändert wird. Es wäre unrichtig, wollte man die kirchlichen Vorgänge von 1400—1532 in einem Zuge verfolgen und die Entdeckungen ignoriren; unrichtig auch von Albrecht Dürer's Tod zum Reichstage zu Speyer und Pizarro's Thaten hinüberzuschweifen; die Entdeckungen müssen vor der Reformation in ihrem Wesen so plastisch geschildert werden, daß ein Verständniß ihrer Bedeutung für die Reformation, wenn es zu letzterer kommt, wenigstens angebahnt erscheint; reiner Gedächtnißsplitter würde erzielt werden, wenn bei strenger Gruppirung als einer der Gründe der Reformation aphoristisch auch die Entdeckungen angeführt würden.

Die regressive und gruppirend-regressive Methode konnte nicht bestehen, weil sie das Complicirte als Ausgangspunct nahm, resp. den Weg des tieferen Verständnisses zu lange verlegte; aber den Vorzug hatte sie, daß sie das natürliche Interesse des Schülers an seiner Umgebung genoß und das elementare Fundament des jugendlichen Verständnisses, die eigene unmittelbare Anschauung, zu vertiefen geeignet war. Unzweifelhaft ist, daß, je lebendigere und reichere Anschauung der Knabe von dem Leben und Treiben der Menschen um ihn gewonnen hat, er desto leichter in eine ferne Wirklichkeit sich wird hineindenken können*); denn nicht ohne

*) Beneke, Unterrichtsl. §. 121. „Derselbe Vortrag, der bei dem Einen Wirkungen hervorbringt in einem Maße, welches unsere Bewunderung in Anspruch nimmt, wird von einem Anderen nur als todtes Gedächtnißwerk aufgefaßt, und macht denselben nur um Namen und Jahreszahlen reicher. Woher nun diese so verschiedenen Erfolge? — Unstreitig aus der Verschiedenheit desjenigen, was aus der früheren Bildung vom Lernenden hinzugebracht wird."

Combination und Uebertragung eigener Wahrnehmungselemente der Gegenwart kann Jemand eine Vorstellung von des Peliden Thaten und des Odysseus Abenteuern sich bilden. Es würde sich demnach empfehlen, in der Heimathskunde nicht nur auf Land, sondern auch auf Leute die Aufmerksamkeit zu richten, dem rein geographischen Element eine Ergänzung in den Elementen einer practischen Lebenskunde zu geben, um für das Verständniß der Arbeit des Phidias oder Appelles ꝛc. frische Vorstellungselemente aus der Thätigkeit heimischer Baumeister und Maler zu schaffen. Freilich ist für viele Arten geschichtlicher Vorgänge keine sinnliche Anschauung zu erreichen; andere Einrichtungen und Verfahrungsweisen von heute erscheinen so complicirt, daß ihr Verständniß trotz sinnlicher Anschauung noch schwieriger zu erreichen wäre, als das einer Phantasievorstellung analoger, aber einfacherer Art aus früher Vergangenheit. Dennoch ist zur Autopsie wenigstens der verständlichen Objecte außerhalb der Schulstube auf alle Weise anzuregen; der Geschichts-Unterricht darf rechnen auf die innerhalb der Schulstube im Anschauungs-, deutschen Lese- und im geographischen Unterricht ꝛc. geschehene Vorarbeit und seinerseits wieder bemüht sein, die Erscheinungen der Vorzeit mit den sinnlichen Anschauungselementen der Gegenwart in rege Verbindung zu setzen. Wenn endlich der regressive Unterricht von der Gegenwart ausging, so mag der progressive Unterricht wenigstens beflissen sein, zur Gegenwart zu gelangen, um nicht kurz vor dem Ziele noch eine Barriere zurückzulassen, die den spontanen Gedankenlauf hemmt, der zur Vergangenheit schweift, um die Gegenwart zu verstehen, und zur Gegenwart, um die Vergangenheit zu begreifen.

---

4. Behandlungsweisen und Tendenzen.

Im Uebrigen ist der progressive Lehrgang der Tummelplatz gewesen, auf dem sich die mannigfachsten Bestrebungen ergangen haben, um die Geschichte dem jugendlichen Standpunct angemessen oder der Zeitrichtung gesinnungsgerecht zu gestalten.

In zwei Klassen lassen sich diese Bestrebungen sondern.

Die erste Klasse ließe sich als die rein pädagogische bezeichnen. Sie nimmt die Geschichte als das, was sie ist, der Wissenschaft folgend; und sucht die Pfade, auf welchen ihr Wesen dem kindlichen Geiste allmählich mehr und mehr erschlossen werden möge; sie vertraut, daß um so erfreulichere Erfolge dem jugendlichen Geiste zu Theil werden, je tiefer und reiner sie das Wesen der Geschichte erfaßt und von elementaren Grundlagen aus zur Darstellung gebracht hat; keine andern Früchte erstrebend, als die aus dem Wesen der Geschichte in intellectueller, ästhetischer und sittlicher Hinsicht sich von selbst ergeben; keine andern, als einfach diejenigen, die von jeher ihr Lob haben ertönen lassen als der Lehrmeisterin der Menschheit, und die die deutsche Gegenwart mit wachsendem Eifer sich der Geschichte wieder zuwenden lassen.

Die zweite Klasse verfolgt besondere Tendenzen, kirchlicher oder politischer Art. Daß der erzogene Knabe einsichts- und verständnißvoll, vom besten Streben dem als Recht Erkannten zu folgen beseelt sei,

erschienen ihr ungenügende Nebelbilder; seine Neigung und sein Streben sollten sich in der prinzipiellen Richtung bewegen, die gerade gebilligt, resp. als das Heil angesehen wurde.

Ohne Mühe konnten diese Tendenzen just im geschichtlichen Unterricht der Volksschule in Uebung gesetzt werden. Aus einem unendlichen Material, das zunächst als Chaos erscheint, mußte eine Auswahl getroffen werden; das compendiarische Material, in weiterem Umfang als ausreichend schien, war im Besitz der gebildeten Laien; der Gegensatz von elementarer und wissenschaftlicher Methode konnte leicht verwandt werden für die Modelung des Stoffs abseiten von der wissenschaftlichen Norm; „die sittliche Aufgabe der Volksschule" bot ein bequemes Schlagwort, um das dogmatische Element hineinzuspielen; das Gebiet der Volksschule war von ebensolch allgemeiner Bedeutung als es verständlich schien Jedem, der einst die Schulbank gedrückt und über den Lehrer seine Glossen gemacht hatte; endlich als treibender Factor zu dem Allen wirkte das Streben, der Partei Stützen der Zukunft zu gewinnen. Gewiß in der bestmeinendsten Absicht! gewiß erkennt der protestantische und katholische Orthodoxe das Heil im Zwang seines Dogma wie der Freigeist in der Freiheit des Glaubens, der conservative Royalist in dem absoluten Königthum wie der Demokrat in der parlamentarischen Regierung.

Schade dennoch, daß die Volksschule zu wenig selbständig war, um jede Tendenz von ihrer Schwelle zurück- und jedem gerechten Anspruch seine Stelle in ihrem Kreise anzuweisen.

Bezüglich der ersten Klasse müssen wir auf die nähere Inhaltsangabe*) einzelner Schriften verzichten und hoffen durch Zusammenfassung der Vorschläge unserem Leser dienen zu können.

Das gesammte Gebiet der Geschichte liegt vor uns, das Werden von Uranfang bis jetzt mit der unendlichen Tiefe und Mannigfaltigkeit der sich entwickelnden Lebenserscheinungen; und auf der anderen Seite steht ein Bursch von 8 oder 9 Jahren, dem ein historisches Verständniß allmählich vermittelt werden soll. Nach drei Seiten hin im Allgemeinen meinte man nach Maßgabe der wachsenden Schwierigkeit des Verständnisses den Fortschritt bezeichnen zu sollen:

1) in Bezug auf die Träger der Geschichte;
2) in Bezug auf die Arten der geschichtlichen Entwickelungsreihen;
3) in Bezug auf den Zusammenhang der einzelnen Entwickelungsreihen unter einander, durch den der Organismus der geschichtlichen Gesammtentwickelung erst geschaffen wird.

ad 1 sei der Fortschritt zu nehmen von der Geschichte des Einzelnen zu der Geschichte eines Volkes, zur Geschichte der Menschheit. Biographie, — Ethnographie, — Universalgeschichte.

ad 2 von „den vom Staatsleben ausgehenden und den auf dasselbe einwirkenden öffentlichen Ereignissen" (Kriegen), mit großem Aufsehen sich zutragenden Veränderungen und inneren Kämpfen zu — „den inneren Staatsverhältnissen in ihrer Gesammtheit, der geräuschlosen Entwickelung der Verfassung und Gesetzgebung, dann den verschiedenen außerhalb der eigentlichen staatlichen Kreise fallenden Culturerscheinungen" (Löbell p. 6).

*) Ausführlicheres gibt Prange in der 4. Auflage des „Wegweisers".

ad 3 vom äußeren, bei der einfachsten Betrachtung sich von selbst ergebenden Zusammenhang zu dem inneren, vielfach verdeckten Zusammenhang, um die Ereignisse als eine Kette von Ursachen und Wirkungen zu begreifen.

Was den biographischen Unterricht nun angeht, so ist auf die Mängel desselben oben schon hingewiesen worden; für die Erfassung der Geschichte selbst und ihr Verständniß kann nicht allzuviel gewonnen werden, wenn sich die Aufmerksamkeit auf einzelne Persönlichkeiten concentrirt; und allgemeingeschichtliche Dinge, durch welche der Held nur eben berührt wird, in die Biographie wie in einen Topf hineinwerfen, gibt dem Ganzen ein schiefes Aussehen.

Nächst O. Willmann (s. u.) hat sich in neuester Zeit noch eine andere Autorität gegen ihn erklärt. Carl Peter sagt („Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien", Jena 1874, p. 35): „Wir sind zwar auch der Meinung, daß zumal in den unteren Klassen der biographische Gesichtspunct beim Unterricht möglichst hervortreten soll. Aber bloße Biographien? wir fragen: wie viele historische Persönlichkeiten gibt es, von denen wir einigermaßen hinreichende Details für eine dem Knabenalter angemessene biographische Darstellung besitzen? wenn es aber ferner historische Persönlichkeiten sein sollen, Biographien von solchen Männern, welche wirklich auf den Gang der Ereignisse, die Entwickelung ihres Volkes zunächst in politischer Beziehung einen entscheidenden Einfluß geübt haben: wie soll der Knabe solche Biographien verstehen, wenn er nicht den Grund und Boden kennt, auf dem die Männer stehen 2c."

Dennoch aber hat der Unterricht in Biographien vielfach bezeugte Erfolge für sich; warum? fragt sich*).

Keine Gesammtheit war dem Knaben bis jetzt Gegenstand des Interesses; selbst in der Klasse ist ein Corpsgeist in diesem Alter kaum zu erwarten; der natürliche Egoismus, der das Kind Alles zunächst auf sich beziehen ließ, ist gemildert nur durch ein Interesse an Familiengenossen und Bekannten. Alle Sympathie ist nur eine individuelle.

Mit einem Sprung nun das Interesse einer Gesammtheit als Angelpunct einer Summe von Unterrichtsmaterial zu machen, wäre durchaus unvermittelt und könnte nur den Trost in Anspruch nehmen, den ein zu frühes Versetzen eines Schülers in die höhere Klasse mit sich bringt: „Er wird bei der Wiederholung des Cursus dann mitkommen."

Es scheint aber wesentlich, auf dieses Interesse die größte Rücksicht zu nehmen. Denn das Wesen der Geschichte besteht ja nicht in der Aufeinanderfolge von Veränderungen hier und dort, sondern wie und wodurch ein Ding, eine Gestaltung, ein größerer oder kleinerer Organismus, auf den alle Vorgänge bezogen werden müssen, sich verändert, beziehungsweise entwickelt hat. Der Organismus des Individuums aber nur ist zunächst derjenige, den das Kind versteht und für den es Interesse hegen kann. Ohne diesen einheitlichen Träger gäbe es nur abgerissene Erzählungen, die zu einer anecdotenhaften Zuspitzung herausforderten, um das Interesse zu erwecken, wenn nicht der äußeren Schulzucht eine besondere Rolle zugedacht wird.

Was die Einwürfe C. Peter's anbetrifft, so begreift sich leicht, daß das Leben des Mannes in seiner Totalität von einem Knaben überhaupt

*) Vergleiche übrigens die obige Erörterung über die geschichtliche Biographie.

nicht verstanden werden kann; es käme aber nur darauf an, gewisse Parthien zum Verständniß zu bringen. Unerläßlich wird dabei gewiß sein, den Grund und Boden der historischen That kurz und anschaulich mit besonderer Benutzung des persönlichen Elements zu zeichnen. Es erscheint dies aber weniger schwierig, da innerhalb des allgemeinsten Rahmens es sich um das Herausgreifen vornehmlich einer, nämlich der die historische That betreffenden Seite der Gesammtentwicklung handeln würde, nicht um diese selbst in allen ihren Beziehungen; „der Grund und Boden" kann daher detaillirter und anschaulicher geschildert werden und das persönliche Interesse an dem Helden wird das Verständniß des mehr Zuständlichen beschwingen.

In Bezug auf die Frage, wie viele historische Persönlichkeiten es denn gäbe, für welche wir hinreichende Details für eine dem Knabenalter angemessene biographische Darstellung besitzen, so meinen wir, daß erstens zuviele Biographien vorzutragen von der Hauptaufgabe zu lange fern halten würde; ferner aber möchte auch auf dieser Stufe weniger Werth auf biographische Details aus dem Privatleben zu legen sein, wiewohl etwa vorhandene characteristische Züge zumal aus dem Jugendleben ihre gute Stelle finden; der Hauptzweck müßte der sein, dem Helden in das Centrum seiner historischen Bedeutung zu folgen, Nebensächlicheres in weitgehendem Maße gerne zu opfern, die gewonnene Zeit und Kraft des Schülers aber dazu zu verwenden, um mit jeglichem Mittel der Belebung, Detaillirung und Veranschaulichung ihn den Helden in seiner bedeutsamen Thätigkeit auf Schritt und Tritt begleiten zu lassen. Aus den übrigen Thaten wäre nur das auszuwählen, was leicht verständlich ist und zur Characteristik des Helden wirklich dient.

Die 1. Frage daher für den Lehrer, der eine Biographie zu behandeln unternimmt, wäre diese: In welcher That, resp. in welchen Thaten zeigte sich die historische Bedeutung des Helden? die 2.: Ist sie überhaupt annähernd dem Knaben zu veranschaulichen? Ist dies der Fall, dann 3. Welches waren die der That zu Grunde liegenden Verhältnisse? 4. welches die den Helden beseelende Idee? 5. welches die dramatischen Details seiner persönlichen Thätigkeit auf deren Höhepunct? 6. welches die Folgen? 7. welches seine Herkunft, die Verhältnisse seiner Jugend? 8. welches waren die hervortretenden individuellen Züge seines Characters? in welchen Thaten, Worten prägen sie sich aus?

Falsch wäre es, eine Art Chronik seines Lebens geben zu wollen; das brächte vieles Excerptartige, kein individuelles Leben.

Aus jenen Antworten aber ließe sich ein Lebensbild construiren, natürlich mit Berücksichtigung der Zeitfolge, das die Person dem Sinne des Schülers näher brächte, alle Vorgänge zur Characteristik des Helden mitwirken läßt und in die historische Thätigkeit einen Blick gewährt.

Endlich heben wir hervor, daß in dieser rein persönlichen Geschichte eines historischen Helden die Bedingungen einer poetischen Färbung des Lebensbildes gegeben sind; es würden sich demnach derartige Biographien um so natürlicher anschließen an die fast von allen Seiten als berechtigt anerkannten Vorstufen der Geschichte: Märchen und Sagen; die Form, die Färbung wäre mit der der Sagen identisch; den Inhalt böte aber schon die reale Welt mit ihren mannigfachen Gebieten. Mit dieser Beschränkung erscheint die historische Biographie auf früher Stufe zulässig

und zweckmäßig: verschiedene Charactere, verschiedene Ideen der Gestaltung, verschiedene Arten geschichtlicher Thätigkeit*) gelangen zur Anschauung; bis zur Auffassung der Geschichte als eines organischen Ganzen ist freilich noch ein weiter Weg.

Was die ferneren Stufen, der Ethnographie und Universalgeschichte, angeht, so sind den pädagogischen Veranstaltungen durch das Object selbst Schranken auferlegt; es versteht sich von selbst, daß von Universalgeschichte in reiner Ausprägung in der Volksschule keine Rede sein kann; und man müßte auf Geschichtsunterricht in der Volksschule überhaupt verzichten, wenn das Wesen der Geschichte von vornherein Universalgeschichte forderte; der Knabe bedarf bis zum 14. Jahre concreterer Begriffe als der ganzen Menschheit, um den Faden einer Entwickelung zu verfolgen.

Oede und abstracte tabellarische Uebersichten könnten das einzige Mittel sein, um überhaupt äußerlich zum Ziele zu gelangen. Andererseits kann gleichwohl einer gewissen Rücksichtnahme auf universalhistorische Elemente nicht entrathen werden; aus dem einfachen Grunde, weil, wie schon oben erwähnt, seit einer Reihe von Jahrhunderten kein Staat, und am wenigsten Deutschland ein geschlossenes Sonderleben führt, das eine streng ethnographische Behandlung ermöglichte.

Das Staatsleben der Israeliten, Griechen und auch der Römer, die aus dem Alterthum vornehmlich in Betracht kommen, trug einen vorwiegend exclusiven Character; unzweifelhaft sind aber auch hier diejenigen Verhältnisse fremder Völker, die in Contact mit jenen Völkern treten, darzulegen, soweit das dramatische Interesse und der historische Einfluß es erfordern.

In weit höherem Grade aber greift das universalhistorische Element seit der Ausbreitung des Christenthums in die Geschichte des einzelnen Volkes ein. — Insofern ist der ethnographische Gesichtspunct festzuhalten, als Deutschland den Grundstock des Interesses, den Träger der Entwicklung bildet; insofern auch, als dann erst ausländische Erscheinungen zu berücksichtigen sind, wenn sie ihren Einfluß auf Deutschland auszuüben beginnen, auch wenn chronologisch weit zurückgegriffen werden muß; aber die Völkerwanderung, den Mohammedanismus, das Papstthum und italienische Verhältnisse, die Eroberung Constantinopels, die Entdeckungen, die ausländische Kunst und Wissenschaft, den monarchischen Absolutismus Frankreichs, den russischen Coloß, Englands Parlamentarismus, die französischen Revolutionen und den Napoleonismus, den Handel und die Erfindungen der Engländer und Amerikaner und die nordamerikanische Union und endlich die Deutschland unmittelbar berührenden ausländischen Verhältnisse unseres Zeitalters zu ignoriren — widerspräche völlig dem organischen Verlauf der Ereignisse, widerspräche auch der universalen Natur unseres Volkes, das fremdes Verdienst zu würdigen, von Fremden zu lernen immer bereit war; und in seiner Bescheidenheit eine Culturhöhe und — wenn auch spät — eine staatliche Wucht erreicht hat, daß Jedweder, der zum Stamm der Deutschen sich bekennet, die äußere Arroganz Anderer belächeln und seiner Nationalität stolzer als der Wälsche sich bewußt sein kann. Will man das deutsche Nationalbewußtsein im Unterrichte stärken — und es scheint allerdings nöthig — so verwende man mehr und längere Zeit im

*) Beileibe nicht lediglich die des Kriegers und Staatsmanns!

Unterricht auf das Kennenlernen und das Verständniß unserer nationalen Vorzüge, die tiefer liegen als Schlachtruf und Drommetenschall, der Manifestationen des deutschen Gemüths, deutscher Wissenschaft und Kunst. Lasse man Anderen ihre bornirte nationale Einseitigkeit"*).

Wenn wir uns nach dieser Seite gegen beschränkten Nationalhochmuth aussprechen, können wir andrerseits für die Volksschule dem Standpunkt Löbell's — Grundzüge einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien, p. 13 — nicht beipflichten: „Der Vorrang, der dem eigenen Volke ohne Zweifel gebührt, muß in der größeren Ausführlichkeit des Details bestehen, nicht in einer besonderen Rücksicht, die schon im Auf- und Abriß darauf genommen wird." Wir legen in pädagogischem wie nationalem Interesse darauf Werth, daß diese Rücksicht genommen werde; weil erstens die Menschheit als solche eine zu nebelhafte Vorstellung für den Knaben ist, um als Träger der Entwickelung Interesse einzuflößen; und zweitens die concentrirte interessirte Verfolgung des bisherigen geschichtlichen Lebens des eigenen Volkes die beste Vorschule für den patriotischen Trieb in der Gegenwart ist. —

Zweitens, sahen wir oben, wollte man fortschreiten von „den vom Staatsleben ausgehenden und den auf dasselbe einwirkenden Ereignissen", „den mit großem Aufsehen sich zutragenden Veränderungen" zu den inneren Staatsverhältnissen in ihrer Gesammtheit, der geräuschlosen Entwickelung der Verfassung und Gesetzgebung; dann den verschiedenen außerhalb der eigentlichen staatlichen Kreise fallenden Culturerscheinungen".

Mit der ihm eigenen Prägnanz drückt Löbell im Wesentlichen dasselbe aus, was Andere durch politische und Culturgeschichte bezeichnen wollen.

Die Unrichtigkeit des Ausdruckes, die oben schon erörtert worden ist, lassen wir bei Seite. Verstanden ist darunter: erst Schlachten, Kriege, Friedensschlüsse; innere politische Kämpfe; Fürstengeschichte; dann Gewerbe, Ackerbau, Handel, Religion, Wissenschaft und Kunst.

Es scheint aber, daß diese Ansicht zu sehr Sclavin der historischen Tradition ist, als eine Tochter der Pädagogik und Wissenschaft. Daß die Chronisten das Auffälligste und in seinen unmittelbaren Folgen Bedeutsamste fast allein berücksichtigten, war bei ihrer beschränkten Aufgabe zu natürlich. Die folgenreichste Culturthat, die von einem Einzelnen geschah, aber nur ganz allmählich sich geltend machte, mußte seinem Blick entgehen. Haben wir seinem Beispiel zu folgen, wenn die Wissenschaft uns längst gezeigt hat, daß ebenbürtig an unvergänglichem Ruhme den Schlachten von Marathon und Salamis die Tragödien eines Aeschylos und Sophocles zur Seite stehen, daß vor dem Antlitz des Socrates das Bild des unternehmenden Alcibiades verblaßt; daß folgenreicher als die Züge des Belisar der codex Justinianus gewesen ist; daß — um die Geburt Christi nicht überflüssig zu citiren — die Züge byzantinischer

*) Duruy approbirte vor 10 Jahren ein französisches Lesebuch für die Elementarschulen Frankreichs. Ein Freund vom Werder'schen Corps brachte es mir mit. „La nation française est la plus grande, la plus généreuse, la plus polie de tout l'univers" begann es und in diesem Style, von diesem Gesichtspuncte aus setzte es sich weiter fort. Gewiß Mars la Tour und Sédan: la plus grande; Wirthschaften in Deutschland nach 1806: la plus généreuse; Flegeleien der Cassagnacs: la plus polie. Lassen wir den Franzosen ihre Differenz zwischen Soll und Haben. Wer unser Uebermaß von Universalität mit bornirter nationaler Einseitigkeit kuriren will, geht gegen unsere Natur, und das gäbe Verbildung.

Gelehrten nach dem gastlichen Italien die Thaten Muhamed's II. und Soliman's an Bedeutung überbieten; daß neben den Thaten unseres Friedrich die Lessing, Schiller und Göthe genannt werden, wo es gilt, die Gründe unseres nationalen Aufschwungs zu nennen; daß neidlos die Helden unserer Zeit die Fichte, Arndt und die deutsche Volksschule und Wissenschaft als Mächte zu nennen pflegen, ohne deren Hülfe sie Preußens Schwert im Rath der europäischen Mächte nicht so schneidig hätten ziehen können.

Und ferner, was ist es, das die Schlachten von Marathon und Salamis, und selbst den peloponnesischen Krieg, den boeotisch-corinthischen und die thebanischen Kriege mit ihren Unerquicklichkeiten zu Gegenständen so tiefen Interesses macht: etwa allein der siegreiche Kampf gegen die Uebermacht in dem einen Fall, die Verbissenheit oder Kriegskunst oder Politik in den anderen Fällen? Doch vor Allem, weil die Kämpfer Hellenen waren, die Repräsentanten edler Sitte und männlicher Freiheit, die ewig-jugendlichen Träger ideeller Cultur! Wenn Barbaren auf den asiatischen oder afrikanischen Hochlanden sich die Köpfe einschlugen, was kümmert die Geschichte ihrer Kämpfe uns? wenn Rußland Khiwa angreift, interessirt uns im Wesentlichen nur die Frage nach der russischen Territorialerweiterung; bei den Griechen interessirt uns psychologisch selbst ein Thersites und Kleon.

Wenn aber die geräuschlos wachsende Cultur eine so wichtige Rolle in der Geschichte spielt, daß weltumformende Kräfte mit ihr aus dem Spiel gelassen werden, daß die gefeiertsten Thaten ohne sie nicht im Entferntesten in ihrer Bedeutung erscheinen, so könnte nur die äußerste Nothwendigkeit dazu führen, in einem Geschichtscursus sie völlig zu ignoriren. Und diese äußerste Nothwendigkeit scheint nicht vorzuliegen.

Wir halten freilich abstracte, in wenig Worte zusammengepreßte Sittenschilderungen im Leitfadenstyl für zwecklos. Ebenso kann Niemandem einfallen zu glauben, daß schon ein Knabe ein tieferes Verständniß für Dinge der Kunst und Wissenschaft gewinnen könnte. Aber in dem beschränkten Maße, wie er für Dinge der äußeren und inneren Politik eine Anschauung gewinnen soll, wird er sie auch für die geräuschlose Culturarbeit erlangen können; vielleicht noch eher: denn dort handelt es sich um die Bewegung eines complicirten Ganzen, hier nur um die Thätigkeit eines Einzelnen. Mag der Knabe die Idee des Schönen zu fassen nicht im Stande sein: dem Geist des Staatsmannes steht er ebenso fern.

Die Schwierigkeit zeigt sich nur, daß das Material der äußeren und inneren Politik, in naiver Weise aufgefaßt durch die Arbeit des Chronisten, volksmäßiger und zeitgenössischer Geschichtsschreiber, fast als eine doctrina parata zum Schulgebrauch bereit liegt; die geräuschlose Culturarbeit, wie sie von der Wissenschaft an's Licht gezogen ist, bedarf vor Allem der Elementarisirung durch die Pädagogik selbst.

Darum aber, weil diese Elementarisirung noch vielfach mangelt, ist um so mehr Hoffnung, daß „die Berücksichtigung der Culturgeschichte" mit der Zeit weniger ein schönes Wort und frommer Wunsch oder auch ein großes Fragezeichen bleibt, sobald ihre Nothwendigkeit allgemein anerkannt ist, und fähige Köpfe sich der popularisirenden Arbeit unterziehen*).

---

*) Vergl. übrigens die trefflichen Schilderungen z. B. aegyptischer Cultur, von Ferd. Schmidt in seiner „Allgemeinen Weltgeschichte".

In mancher Beziehung hat es übrigens keine Schwierigkeiten. Der Fortschritt vom Nomadenleben zum Ackerbau, die Bewässerung und Entwässerung des Bodens, der Fortschritt in der Gewerbthätigkeit, im Handel (Tausch- und Geldwerth), in Erfindungen ließe sich anschaulicher und fruchtbarer verwerthen als durch bloße Notiz und summarische Angabe, wenn man dem betreffenden Thun specieller nachgeht. Religiöse Empfindungen und Vorstellungen können zumal dann nicht weiter zu Zweifel Anlaß geben, wenn ihre Genesis zu erklären versucht wird. Selbst wissenschaftliche und künstlerische Thätigkeit sind nicht so absolut unfaßbare Sphären für den jugendlichen Geist. Der Gegensatz von Schein und Sein kommt ja in den Elementen der mathematischen Geographie und in unendlich vielen anderen Beispielen zum Bewußtsein, wo die heuristische Lehrform in Uebung ist; das Forschen nach der Wahrheit wird kein so unverständlicher Begriff sein; der Unterschied zwischen dem früheren Irrthum und der neuen Wahrheit wird oftmals erfaßt werden können; und wenn statt der wissenschaftlichen Deduction vielfach ein „er fand" eintreten muß, so wird dennoch in ähnlichem Maße eine Anschauung von wissenschaftlicher Thätigkeit sich erzielen lassen wie auf anderem Gebiet von staatsmännischer.

Daß zumal in der Kunst die Anschauung Leiterin sein muß, versteht sich von selbst.

Greifbar ist ja der Unterschied größerer Perioden; von ägyptischen und griechischen Tempelbauten; ägyptischen und griechischen Statuen; ägyptischer und moderner Malerei; der Werke von Giotto und Raphael 2c. Die technische Thätigkeit kann eher als die politische veranschaulicht werden; Characterzüge der Künstler werden vielfach sich finden lassen, und wenn auch im Uebrigen auf die Ausbildung des Schönheitssinnes im Unterricht Bedacht genommen wird, in der gesammten Gestaltung des Schullebens, in der edlen Turnkunst, im Zeichnen, Schreiben und Gesang, so wird auch ein Vorgeschmack künstlerischer Empfindung sich erzielen lassen, sobald des Knaben Blick von den abgezirkelten Statuen ägyptischer Tempelräume sich zu den Gestalten einer Pallas und des olympischen Zeus wendet; von der massigen thebaïschen Säule zu der Grazie der ionischen. Daß aus den Dichtungen früherer Zeiten Vieles zum Verständniß gebracht werden kann, ergiebt sich aus der allgemeinen menschlichen Natur ächter Poesie von selbst; und ein Blick in den Inhalt der Volksschullesebücher bestätigt es. Außer dem Epos wird auch die Lyrik manchen Beitrag liefern können; und ist die Fabel des Dramas vorher zur Kenntniß und zum Verständniß gebracht, wird ein Vorgefühl äschyleischer Kunst aus dem Bericht des salaminischen Boten zu gewinnen sein.

Endlich begegnet die Forderung nach der gebührenden Berücksichtigung der Culturgeschichte dem Gedankengang, der aus dem von Hegel hervorgehobenen und von Neueren nicht weniger markirten Unterschied zwischen ursprünglicher und reflectirter Geschichte sich ergiebt. In jener ist der Geist des Subjects und Objects identisch, in dieser verschieden. Wenn gar nun unsere Erzählungskunst der Jugend gegenüber bei Herodot in die Lehre gehen soll, und Xenophon und Livius unsere Jugend überaus anmuthen muß: warum nicht ausgewählte Stücke aus diesen Schriftstellern in den Geschichts-Unterricht hineinwerfen, um mit der Politik auch zugleich ein Stück Culturthätigkeit zu verschmelzen;

zumal es seine Schwierigkeit hat, von unserer Redeweise in die längstvergangener Zeit überzugehen.

Wir können daher dem Plane nicht beistimmen, der von einem früheren Cursus die „geräuschlose Culturarbeit“ ausschließen will; mag auch wegen vielfachen Mangels practischer Vorarbeit die Schwierigkeit nicht zu verkennen sein, ihrem Wesen nach ist jene ebenso faßbar als nothwendig. In früherer Zeit mochte ausschließlich Kriegs- und Fürstengeschichte eher am Platze sein, wo es galt die Unterthanen zum aufopfernden Gehorsam zu stählen und zu kräftigen; in der heutigen Zeit, wo das Volk nicht mehr als misera contribuens plebs existirt, sondern mit voller Wahrung der Hochachtung und Pietät gegen den Landesfürsten zur Selbstverwaltung mitberufen, sich in seiner Ganzheit erkennen und die Grundbedingungen seiner Wohlfahrt begreifen muß, darf es nicht mit der einen Hälfte sich nur begnügen und die andere Hälfte die Rolle des Aschenbrödels spielen lassen.

Drittens wurde verlangt, daß die Thatsachen zuerst ganz objectiv, wie sie sich dem Beobachter als äußerliche Erscheinungen darbieten, genommen würden; im Zusammenhang nur insofern, als dieser sich bei der einfachsten Betrachtung ganz von selbst ergäbe und unmittelbar einleuchtete; dann erst,

„daß sich ihrer der Gedanke bemächtigt, indem er dem verdeckten Zusammenhange nachforscht, das entfernter Liegende zu verknüpfen, die Ereignisse als eine Kette von Ursachen und Wirkungen zu begreifen trachtet“.

Auch dieser Gegensatz scheint nicht zuzutreffen.

In Betreff des ersten Punktes sei zunächst bemerkt, daß damit in Bezug auf den Zusammenhang das Prinzip der Oberflächlichkeit empfohlen zu sein scheint. Wozu ist denn der Lehrer da, wenn er nicht auf das den Schüler hinzuführen sucht, was nicht „bei der einfachsten Betrachtung ganz von selbst sich ergiebt und unmittelbar einleuchtet“. Muß denn das nicht unmittelbar Einleuchtende, das Verdeckte auch überhaupt unverständlich sein? Soll der Lehrer Nichts in dieser Hinsicht thun, um das tiefere Verständniß zu vermitteln?

Ist eine lang fortgesetzte Betrachtung des sich von selbst Ergebenden eine Vorbereitung für die spätere Erfassung des Verdeckten? — Die Ereignisse in ihrer Gesammtheit sofort als eine geschlossene Kette von Ursachen und Wirkungen zu erfassen, wird freilich auf der unteren Stufe nicht möglich sein; vielleicht gelingt es aber doch zunächst in einzelnen Erscheinungsformen das historische Prinzip festzuhalten, und dadurch allmählich zum allgemeinen Verständniß vorzudringen.

Die alleinige Rücksichtnahme auf den sich von selbst ergebenden Zusammenhang leitet den Lehrer fast mit einer psychologischen Nothwendigkeit auf einen bedenklichen Abweg; sie bringt und brachte in der That, wenn wir nicht irren, eine Behandlung der Geschichte für Knaben vom 11—14 Jahren ungefähr zu Wege, um deretwillen die Jungen zu bedauern sind. Den kleineren Burschen giebt man in den Sagen, Biographien etwas für Phantasie und Gemüth; die fortgeschrittenern werden mit dem wirklichen geschichtlichen Leben nach dessen tieferen Beziehungen auch bekannt gemacht und erlangen eine Ausbeute für den Verstand und die Vernunft.

Aber die in der Mitte! Das ist die Zeit der Stärke der Gedächtnißkraft, meint man; diese muß man pflegen, dieser kann man etwas

bieten! — Und nun ist in der Geschichte „Auswendiglernen“ die Parole, Einprägen des historischen Gerüstes und der äußeren Vorgänge in dem sich von selbst ergebenden Zusammenhange, um später erst die Menge Einzelheiten zur Totalanschauung historischen Lebens zu verwenden. — Gewiß ist es richtig, daß in dieser Zeit der Gedächtnißstärke die nothwendigsten Daten zum unverlierbaren Eigenthum des Knaben gemacht werden müssen; aber es fragt sich doch sehr, ob mit dem weiteren Vorgehen in dieser Richtung zu zusammenhangslosen Einzelheiten — der Natur des Objects wie des Knaben Genüge geleistet wird. Zu vergessen ist doch nicht, daß jeder Vorstellungs-Inhalt, der in dem 12jährigen Knaben erregt wird, eine besondere Beharrungskraft gewinnt; und daß die Frage daher entschieden werden muß, ob die zusammenhangslosen Einzelheiten 1. dem Entwicklungsstadium des Knaben in dieser Zeit genügend entsprechen, 2. ob sie dem höheren Ziele gegenüber einen so entscheidenden vorbildenden Werth haben.

Beides ist zu verneinen. Die Zeit der Märchen und Sagen, der Erzählungen der Einzelgeschichten ohne Zusammenhang untereinander ist vorüber.

Die Gegenstände der gewöhnlichen sinnlich wahrnehmbaren Umgebung sind kein lebhafter Gegenstand der Neugier mehr*).

„Die sinnliche Erregung sinkt überwiegend herab zu der Rolle eines Durchgangspunctes, einer bloßen Vermittelung für innere Thätigkeiten. Was das Kind sieht, wird ihm Veranlassung, sich an Aehnliches, was es früher gesehen oder gehört hat, zu erinnern, und hierüber vergißt es leicht den gegenwärtigen Eindruck, oder es wird dadurch zu einem Plane für ein künftiges Thun, oder zu einer Vorbildung künftiger Lebensverhältnisse und Begebenheiten angeregt. Zugleich sind die Anschauungen, welche die gewöhnlichen Umgebungen darbieten, überwiegend erschöpft; und so bildet sich denn natürlicherweise ein Trieb, dieselben künstlich zu erweitern: welchem dann der Erzieher entgegenkommen, dessen Befriedigung er nach Kräften begünstigen muß, damit vermöge dessen umfassendere Auffassungen und Verarbeitungen eingeleitet werden. So gewinnt das Kind immer mehr ein eigenes zusammenhängendes Leben.“

Der Autor des allgemeinen Theils sagt: „In derselben Periode vom 8.—14. Jahre pflegt das Vermögen des Verstehens, Begreifens, Denkens, die Fähigkeit, aus Besonderem allgemeine Wahrheiten zu entwickeln, zu erwachen und hervorzutreten“.

Aus diesen Worten, die übrigens einer allgemeineren Characteristik der Entwicklungsperioden entnommen, keineswegs auf den Geschichtsunterricht zugespitzt sind, geht hervor in Verbindung mit dem Obigen:

1) daß ohne lebendige Anschauungen kein innerer Fortschritt des Knaben in diesem Alter erhofft werden kann,

2) daß die Empfänglichkeit für nicht sinnliche Anschauungen der realen Welt zu Folge der Erschöpfung der sinnlichen besonders stark ist,

3) daß die Fähigkeit, ferne Vorgänge in der Phantasie sich wie gegenwärtige vorzustellen, durch die Erzählungen von Märchen und Sagen vielfach geübt worden ist,

*) cf. Benecke, Erziehungslehre. I. 15.

4) daß die Anschauungen mehr und mehr Durchgangspunct für die innere Thätigkeit der Verknüpfung des Einzelnen untereinander ist.

Wie wird sich nun der Unterricht gestalten, der den von selbst sich ergebenden Zusammenhang nur will gelten lassen? und wie hat er sich vielfach gestaltet.

Seine Merkmale sind — und ich hoffe nicht zu stark zu zeichnen —:

1) Eine Reihe äußerer Vorgänge ohne inneren Zusammenhang; verbunden nur durch die Einheit der Personen, des Orts und der Zeit, der Art und Weise:

Ebenderselbe, ebendaselbst, zu gleicher Zeit oder dann, ebenso 2c.

2) Es entsteht die Neigung, was für das innere Verständniß unterlassen wird, durch Wissensmaterial auszugleichen; da bei dem Mangel der tieferen Norm kein Maßstab da ist, der das Nothwendige über das Unwesentliche hervorhebt, so wird im Streben nach einer relativen Vollständigkeit auch das Unwesentliche mitgenommen; das Wesentliche in seiner Ausführlichkeit und Anschaulichkeit beeinträchtigt zu Gunsten einer Notiz: „in diesem Jahre wurde auch mit den Volskern Krieg geführt.“

Mit einem Worte: statt der Fülle lebendiger Anschauungen, die miteinander zu verknüpfen der innere Trieb des Knaben verlangt, compendienartige Darstellung, die nur beschränkte Anschauungen und viele bloße Notizen giebt ohne innere Verknüpfung.

Dann ist es aber nicht zu verwundern, wenn der Geschichtsunterricht dem Knaben trotz seiner Lernfreudigkeit ein Gegenstand der Unlust wird; auch auf höherer Stufe das Auswendiglernen als Norm dem Jüngling erscheint und bestenfalls mancherlei Wissen, wenig Anschauungen aber als Grundlagen eigenen Urtheils mit in's Leben genommen werden, wenn nicht etwa durch Privatlectüre und andere Unterrichtsfächer ein gewisser Ersatz geschaffen ist.

Es erscheint demnach unrichtig, auf der Stufe, die den Biographien folgt, nur auf den sich von selbst ergebenden Zusammenhang Rücksicht zu nehmen; das Ziel muß vielmehr sein, sobald nur immer Geschichte getrieben werden soll, daher auch gegenüber dem 10jährigen Knaben, das Object seinem wissenschaftlichen Wesen nach im Auge zu behalten; zu diesem aber auf wahrhaft elementarem Wege durch Anschauungen zu führen und dadurch sowohl das Verständniß der „geräuschlosen“ Culturarbeit wie den tieferen Zusammenhang zu erschließen. In welcher Weise dies zu geschehen habe, wird weiter unten zu erörtern sein.

Nächst den im Vorstehenden erörterten drei Verfahrungsweisen für die schulmäßige Behandlung der Geschichte, die zum guten Theil den Geschichtslehrer auch gegenwärtig vielfach beherrschen, verdient ein Vorschlag rein pädagogischer Natur besonderer Erwähnung, der seit längerer Zeit angebahnt, dennoch wenig Anwendung gefunden hat, in neuerer Zeit aber mehr Aussicht auf Geltung zu gewinnen scheint.

Erwähnt ist oben wiederholt der Gegensatz von ursprünglicher und reflectirter Geschichte: Der in Rede stehende Vorschlag fand seinen Ausdruck in der von Herbart 1802—9 geleiteten „Pädagogischen Gesellschaft“ zu Göttingen (cf. Dr. Otto Willmann: der elementare Geschichtsunterricht): „Der geschichtliche Unterricht muß sich womöglich an die Lectüre klassischer Werke anschließen und aus ihnen Leben und Anschaulichkeit gewinnen.“

Carl **Peter, der früher** schon in seiner Schrift: „Der Geschichts-Unterricht **auf Gymnasien**“*) die Rückkehr zu den Quellen gefordert hatte, betont auch **in seiner neuesten** Schrift (Reform der Gymnasien), nachdem er den **unteren Klassen** das methodische Auswendiglernen der Elemente („Namen, **Jahreszahlen** und einzelne Daten“) und die ausführliche Behandlung ausgewählter geeigneter Parthien zugewiesen, in Betreff der oberen **Klassen p. 69**: „Soll nun in den eigentlichen Gymnasien ein weiterer Schritt gethan werden, so kann dies nur dadurch geschehen, daß von dem ohnehin unerreichbaren Ziele einer Vollständigkeit des geschichtlichen Wissens abgesehen und das Hauptbestreben dahin gerichtet wird, die Schüler auf diesem und jenem Gebiete in eine gründliche, auf eigener Prüfung und eigenem Nachdenken beruhende Kenntniß einzuführen und damit zugleich, was die Hauptsache ist, ihren historischen Sinn und ihr historisches Urtheil heranzubilden; was wiederum nur dadurch möglich ist, daß der Lehrer geeignete Quellenschriftsteller mit ihnen liest und dieselben jenem Zwecke gemäß behandelt.“

Denselben Gedanken führt für die alte Geschichte zunächst Professor Ziller weiter aus und im Anschluß an ihn O. Willmann. Der erstere hat für Gymnasien den Plan, im 6. und 7. Lebensjahre des Vorschülers Märchen und den Robinson zu treiben, im 8.: das 1. Buch Mosis, im 9. und 10.: Auswahl aus der Odyssee (Nostos nach Kirchhoff) griechisch; ebenso in der Ursprache im 11. Jahre den Herodot, im 12. die Anabasis, im 13. den Livius; — für Real- und Bürgerschulen eine Uebersetzung der Odyssee und andere Sagen; dann Herodot, später Anabasis und Livius in Uebersetzungen; für die Volksschulen soll die biblische Geschichte den Hauptstamm bilden, an den sich die Profangeschichte anschließt.

Willmann arbeitete ein „Lesebuch aus Homer“ und ein „Lesebuch aus Herodot“ aus, P. Goldschmidt in Berlin „Geschichten aus Livius“.

Wesentlich aber ist die Behandlung der Lesestücke nach Willmann's Plan. Erstens schließt sich an den erzählenden ein zusammenfassender Theil an.

Wenn im erzählenden Theile nach Herodot die Rede gewesen ist von Krösus, Solon, den Medern und Kyros, den Juden, Kambyses, den Aegyptern, von Darius, den Scythen und Joniern, von Marathon und Salamis ꝛc., so faßt der andre Theil die Anschauungen systematisch zusammen; betreffs der Beschäftigung und Lebensweise wird das Hirtenthum, der Landbau, der Gewerbfleiß, der Handel und Verkehr, das Kriegswesen ins Auge gefaßt; betreffs des Staates die Formen der Alleinherrschaft, der Adelsherrschaft, der Volksherrschaft; ferner die verschiedenen Reiche, die Arten von Staatenbündnissen; die verschiedenen Künste und Wissenschaften ꝛc., die Ueberreste aus alter Zeit jedweder Art werden hervorgehoben und Parallelen aus dem Gesichtskreise der Schüler angegeben.

Zweitens aber sind drei Theile der Lehrthätigkeit zu beobachten:

1) Jedes Lesestück wird, ehe es auftritt, vorbereitet: analytische Vorbesprechungen, um das Wissen des Schülers zu Rathe zu halten, um das Nachfolgende zu verstehen und fruchtbar zu erfassen ꝛc.

---

*) Man wolle an dieser wie an andern Stellen nicht ungerechtfertigt finden, wenn auf Vorschläge für Gymnasien gelegentlich zurückgegangen wird; es kam uns darauf an, einen neuen Gedanken in seiner Reinheit wiederzugeben, auch wenn er nur bedingte Anwendung auf die Volksschule finden konnte.

2) Jedes Lesestück wird nach genügender Vorbereitung im Zusammenhange vom Lehrer in einem der Erzählung angenäherten Ton vorgelesen; denn wie das ganze Buch, so soll jeder Theil desselben einen wirksamen Gesammteindruck machen.

3) Dann wird der Text zum Gegenstand der Betrachtung gemacht und mit ihm wie mit einem Naturobjecte verfahren, das, nachdem es im Ganzen überschaut worden, im Einzelnen zergliedert wird, um die Anschauung davon zur Reife zu bringen. Das Neue wird als solches erkannt (synthetische Ergebnisse) und dem früher Vorgekommenen angereiht rc.

Wer könnte leugnen, daß diese Vorschläge in die Augen springende Vorzüge aufweisen: das Zurückgehen auf die lebendige Frische der ersten Quellen; das unmittelbare Eintreten in eine andere Welt, die in ihrer Eigenthümlichkeit, ihre durch Jahrtausende von uns geschiedene Gestaltung dennoch uns verständlicher erscheint als die uns umgebende. Ferner die rationelle Behandlung, die halb dunkle Auffassungen zu bewußter Klarheit der Begriffe führen will.

Was dagegen einzuwenden scheint, ist Folgendes:

1) tritt an die Stelle des lebendigen Wortes die Lectüre. Mag letztere den Vorrang behaupten für den, der sich in eine Materie vertiefen will, zumal den Erwachsenen; gilt es zu fesseln, lebendige Anschauungen zu erzeugen, inneres Leben erst anzubahnen, so wird freier Vortrag ceteris paribus das Uebergewicht behaupten: conticuere omnes intentique ora tenebant.

2) Der Gebrauch der Quellen in einer gewissen Ausschließlichkeit ignorirt die Arbeit der Wissenschaft, die durch die correcte Feststellung des Thatbestandes wie durch die tiefere Erkenntniß des Zusammenhangs der Angabe einer Quelle überlegen ist.

3) „Die geräuschlose Culturarbeit“ findet in den ursprünglichen Quellen naturgemäß zu wenig Berücksichtigung.

4) Die vorgeschlagene Art der Besprechung zielt mehr nach der systematischen Zusammenstellung dessen, was ist oder war, als nach der Anschauung und dem Verständniß des Werdens; sie hat mehr einen staatswissenschaftlichen als einen geschichtlichen Character.

Davon abgesehen, scheint sowohl das Zurückgehen auf Quellen wie die Katechese überhaupt durchaus empfehlenswerth.

Endlich sei des Vorschlags erwähnt, der die Geschichte in die innigste Verbindung mit der Geographie zu setzen beabsichtigt.

Im Ganzen kann aber auch heute noch constatirt werden, was Prange in der 4. Ausgabe des Wegweisers sagt: „Diese Aufgabe ist zur Zeit so wenig vollständig befriedigend gelöst, daß es für die Hand des Volksschullehrers so gut wie an allen empfehlenswerthen Hülfsmitteln, die ihm dabei nützen können, fehlt.“ Die politischen Verhältnisse der letzten Jahrzehnte waren der Ausarbeitung rein didactischer Prinzipien wenig günstig, zumal auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts.

Prange äußert sich über die nothwendigsten Erfordernisse der geographischen Berücksichtigung und die fernere Aufgabe folgendermaßen:

„Während Alexander v. Humboldt ein Leben daran wendete, um den Einfluß tiefer zu erforschen, den die Kräfte der Natur unter den mannigfaltigsten Bedingungen, wie auf die unorganischen und organischen Körper überhaupt, so besonders auf den Menschen und seines Geschlechts

Geschichte ausüben, war es C. Ritter vorbehalten, ein Gesetz der Nothwendigkeit in der Verknüpfung des Menschenlebens mit der demselben dienenden Natur nachzuweisen, und die Erde, als wesentlichen Grund und Boden, als integrirendes Moment für die Entwickelung der Völkerverhältnisse zu bezeichnen." „Zwar gehört zu einer gründlichen, allseitigen Verfolgung dieser erst in der neuesten Zeit angeregten großen Idee des Connexes der Geschichte und Geographie ein philosophischer Geist. Damit ist derselben nach dem gegenwärtigen Stande der Forderung noch nicht genügt, daß jede geschichtliche Thatsache auf ihre geographische Grundlage gelegentlich zurückgeführt wird. Den Schauplatz der Begebenheiten zu beachten, versäumt nicht leicht ein verständiger Geschichtslehrer. Er characterisirt wenigstens in der Kürze das Land oder die Landschaft, worauf sich die vorzuführenden geschichtlichen Erscheinungen bewegen, und sucht die den Gang der letzteren etwa mitbestimmenden, hauptsächlichen geographischen Momente hervorzuheben. Aber damit ist dem Vollgehalte der Ritterschen Idee freilich noch nicht genügt, bei der es darauf ankommen würde, die gesammte Geographie in ihrer gegenwärtigen, vollendeteren Gestalt unterrichtlich mit dem Gesammtgebiete der Geschichte ohne Beeinträchtigung der für beide Theile anerkannten didaktischen Prinzipien zu verschmelzen*)."

E. Kapp zielt in seinem „Leitfaden beim ersten Schulunterricht in der Geschichte und Geographie" auf die innige Verschmelzung beider Unterrichtsgegenstände hin. In der Vorrede zur 7. Auflage meint er: Die rechte Methode bestehe darin, daß man dem Gange der eigenen inneren Bewegung der Sache stetig nachgehe; es sei dazu nöthig, den Begriff der Sache zu gewinnen. Man müsse sich also klar machen, welchen Weg wissenschaftlicher Entwickelung Geschichte und Geographie genommen haben, bis sie zu dem wurden, was sie jetzt sind. In Herodot sei Geschichte und Geographie vereinigt gewesen; er sei ebenso sehr Vater der Geographie wie der Geschichte. Erst auf der zweiten Stufe trennten sich beide Fächer und bildeten sich einseitig weiter aus in der Aufnahme des Einzelnen. Auf der dritten Stufe reichten sie sich zu gegenseitiger Ergänzung und Durchdringung wieder die Hand..... Darum müßten Geschichte und Geographie als Historie ungetrennt in den unteren Klassen der Gymnasien gelehrt werden; getrennt in den mittleren Klassen, während der Unterricht in den oberen Klassen auf dem Wege des Vergleichens die Einheit der rationellen und über die Schule hinausliegenden Behandlung vorbereiten könne. Diese Folge trage die den Entwickelungsperioden des Menschen entsprechende Darstellungsweise in sich: Anschauung, Vorstellung, Denken: die Anschauung des ursprünglichen Berichterstatters; die Vorstellung in der Reproduction fremder Anschauungen; das Denken, insofern es sich um das Begreifen der inneren Natur des Gegenstandes oder um dessen denkende Betrachtung handle.

Soviel sei zur Orientirung erwähnt. Es berührt unsere Aufgabe nicht direct, beide Lehrfächer in ihrer Vereinigung und Durchdringung zu behandeln; die Geographie ist für unser Feld eine Hülfswissenschaft. — Es bleibt nunmehr übrig, die obenerwähnten Tendenzen religiöser und politischer Natur kurz zu berühren.

*) Vergl. übrigens E. Kapp's „Vergleichende allgemeine Erdkunde" und W. Aßmann's „Handbuch der allgemeinen Geschichte".

Wir können bezüglich des ersteren zum Theil auf die Erörterung der Frage: „Ist objective Geschichtswissenschaft möglich?“ verweisen. Wir wollen an dieser Stelle nur auf einige Einwürfe eingehen, die speciell im Hinblick auf die Volksschule gemacht sind. Die bona fides sei den Tendenzen gerne zugestanden; und die Verwerflichkeit der Mittel und all das Unglück, das die äußere Machtentfaltung des zu Grunde liegenden Prinzips durch Jahrzehnte mit ihren Angriffen gegen Würde und Gewissensfreiheit der Schulmänner, die doch auch Männer waren, zu Wege gebracht haben, soll uns nicht von unserer Objectivität zurückbringen.

Der Minister von Mühler äußerte sich im Abgeordnetenhause vom 10. December 1868 dahin, daß, wenn der Lehrer nicht mit seiner ganzen Person das Zeugniß ablegen dürfte: „ich bekenne mich zu diesem in die Welt getretenen Herrn“, so könne über Kaiser Augustus hinaus keine Weltgeschichte mehr gelehrt werden. — Ferner: man sei genöthigt zum Auswege (wenn die Reformation nicht confessionell dargestellt werden dürfe), daß der Lehrer der Geschichte in der Simultanschule für die Reformation nur gleichsam die einzelnen Namen und Jahreszahlen nenne und sich eines Urtheils über die Bedeutung derselben enthalte; daß die Reformationsgeschichte ihrer inneren Behandlung nach verwiesen würde in den Religionsunterricht.

Mehrere Berliner Lehrer richteten zu jener Zeit eine Petition an das Abgeordnetenhaus, in der folgende Einwürfe erhoben wurden: In der confessionslosen Schule muß der Unterrichtsstoff der Geschichte um seine edelsten Triebe gekürzt werden; nicht um Kenntnisse handle es sich vorzugsweise, sondern daß des Schülers persönliches Wollen bestimmt werde, damit er erzogen werde. Daher aber müßten die Heroen der Geschichte nicht an sich, sondern in ihrem Verhältniß zu einem bestimmten Ideale d. i. Christus betrachtet werden. — Ferner: Sie werde allen Stoff ausscheiden, dessen Behandlung Anhänger irgend einer Confession unangenehm berühren müsse; von der Geschichte der Reformation könne nicht die Rede sein, ohne Geschichte zu fälschen; denn weder die Schäden der katholischen Kirche bis zu Tetzel's Ablaßkram, welche die Reformation nothwendig gemacht, dürften aufgedeckt, noch die Heldengestalt Luther's wahrheitsgetreu geschildert werden ... noch das des Vaterlandes Fürsten und Volk beseelende protestantische Prinzip dürfe klar gemacht, noch weniger eingeflößt werden 2c.

Für die nähere Verfolgung der Sache verweisen wir auf die Ausführungen des verstorbenen A. Petsch*), Lüben Jahresbericht Band XXI. p. 479.

An dieser Stelle sei nur Folgendes erwidert.

1) Seit den Tagen des allgemeinen Landrechts ist die öffentliche Volksschule, da die Kirche sich unfähig zeigte, die Interessen der Volks-

*) Wir können uns nicht versagen, vornehmlich auf Grund der uns zu Gesicht gekommenen Schriften, insbesondere der mehrjährigen Referate in Lüben's Jahresberichten Seitens des erwähnten Verfassers — persönlich stand er dem Unterzeichneten ziemlich fern — auch unsererseits dem lebhaften Bedauern Ausdruck zu geben, daß A. Petsch der Volksschule, insbesondere dem historischen Unterrichtszweig so frühzeitig entrissen ist. Mit manchen Anderen, hat auch er das hochmüthige Wort von den „Elementargeistern“ durch die Gediegenheit und Formvollendung seiner schriftstellerischen Arbeiten zu Schanden gemacht.

bildung genügend zu pflegen, Staatsschule geworden. Der paritätische Staat, ohne Parteinahme der Confession gegenüberstehend, — möchte es bald heißen: das Reich — hat nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, die Einheit des Volkslebens zu pflegen, und erst nachdem die einheitliche Grundlage gelegt, den zwieträchtigen Meinungen Spielraum zu gestatten. Für die confessionellen Sondermeinungen Propaganda zu machen, und die in ihrem Schooße ruhenden Ideen zu sittlicher Wirkung zu führen, muß den Religionsgesellschaften selbst überlassen bleiben.

Der Lehrer der Geschichte hat demnach, an seiner Stelle im Dienste seines eigenen Volkes, nicht in eigenem Namen, noch im Namen einer besonderen Kirchengemeinschaft oder Partei dastehend, nicht die Aufgabe, das Facit seiner religiösen und politischen Erfahrungen, dargestellt in seiner confessionellen und politischen Stellung, zum leitenden Prinzip seiner Darstellung zu machen, sondern jedem religiösen oder politischen Glauben sein durch redliche Ueberzeugung geschaffenes Recht lassend, das Verständniß der verschiedenen Richtungen zu erschließen, ihre Mitwirkung an der nationalen Arbeit anzuerkennen und damit die Grundlagen wahrheitsgemäß aufzuzeigen, die zur Bildung einer begründeten Ueberzeugung erfordert werden.

Insbesondere kann er und muß er die Idee, die Gestaltung und Wirksamkeit des Christenthums in der Geschichte der Vergangenheit aufzeigen, wo und wie nur immer sie hervortrat; irrelevant ist seine persönliche Ansicht in der Gegenwart, ob er den Glauben der Vergangenheit für richtig oder irrig hält.

Ferner hat er die Idee der verschiedenen Ausprägungen des Christenthums, des römischen Katholicismus, des Arianismus, des Pelagianismus und anderer Richtungen, des Protestantismus in ihrem Entstehen, geschichtlichen Ausbreitung und Wirksamkeit zum Verständniß zu bringen und aufzuweisen; er hat sich aber jedes Urtheils, sei es nach seiner persönlichen Auffassung, sei es nach der Lehre seiner Kirche, zu enthalten, ob die Idee richtig sei oder nicht; seinem sittlichen Urtheil entzieht sie selbst sich völlig, da eine jede Idee ihrem Wesen nach sittlich ist; sein allgemein sittliches Urtheil kann aber ungehindert sich geltend machen, wo nur immer eine Abweichung von der allgemeinen sittlichen Norm in der Praxis der Träger der Idee sich geltend macht. Die protestantische Idee bleibt durch die Grobheit Luthers, die Bigamie Philipps und den schwedischen Trunk ebenso unberührt, wie die hussitische und katholische Idee durch die Gräuel der Hussiten und die Sittenlosigkeit der Geistlichen im 15. Jahrhundert.

Den Staat interessirt kein Dogma; ihm kommt es lediglich auf die Entfaltung der intellectuellen und sittlichen Kräfte seiner Bürger in diesem Leben an. Der Lehrer der öffentlichen Schule hat in jedem Fall den allgemein sittlichen Maaßstab anzulegen, mag eine Handlung auf katholischer oder protestantischer Glaubensbasis, aus pantheistischen, atheistischen Auffassungen oder irgend welchen anderen ideellen Antrieben sich entwickeln. Jene Erzählung Lessing's von den 3 Ringen, die er dem weisen Nathan in den Mund legt, hat dem Lehrer die Richtschnur abzugeben. Die bewußte Entscheidung, welcher religiösen Auffassung zu folgen sei, hat die Familie und der kirchliche Unterricht vorzubereiten. Die öffentliche Schule hat die Aufgabe, eine gemeinsame geistig-sittliche

Grundlage zu schaffen, die den blinden Glaubens- und Parteihaß an der Wurzel angreift, die religiösen Ueberzeugungen aber vertieft und veredelt und das Wort seiner Verwirklichung zuführt: „Das Gebot gebe ich Euch, daß Ihr Euch unter einander liebet.“ Liebe ist nur möglich auf Grund der Achtung; und diese nur auf Grund des Verständnisses.

In Bezug auf die Einwürfe der Petition ist kurz zu sagen:

Jedes Ideal der Geschichte hat die Aufgabe, auf die Veredelung des sittlichen Urtheils hinzuwirken, also auch der historische Christus. Dazu bedarf es aber nicht des steten Herbeiziehens der dogmatischen Stellung des Erzählers. Die geschichtliche Bedeutung dieses Ideals tritt ja in einziger Weise in den geschichtlichen Thatsachen selbst hervor. — Im Uebrigen ist von A. Petsch schon darauf hingewiesen, daß jeder Heroe in der Geschichte doch zunächst an sich zu betrachten sei, ehe er in ein Verhältniß zu einem andern Ideal zu bringen sei. Dann aber möchte die consequente Durchführung dieser Parallele ihre pädagogischen Bedenken haben. Die Parallele würde meist viele Erläuterungen erfordern — Christus — Karl der Große — Torquemada — Luther — Loyala — Friedrich der Große — Göthe — Blücher — und die Parallele würde nach der Ansicht der Petenten stets ergeben müssen, daß alle Heroen der Geschichte gegenüber Christus schlechte Knechte wären. Von einem sittlichen Einfluß der historischen Person wäre dann wohl keine Rede. Statt dieser wegwerfenden Kritik möchte sich mehr wohl empfehlen, zumal in Hinblick auf die sittliche Höhe des Schülers, das Mittelmaß menschlicher Größe in der betreffenden Zeit zum Ausgangspunct zu nehmen, um den ethischen Eindruck, den die Zeitgenossen erfahren haben, auch in dem Zögling hervorzubringen.

Es bedarf kaum des Hinweises, daß die Ansicht: Alles müsse ausgeschieden werden, dessen Behandlung eine Confession unangenehm berühren müsse, irrthümlich ist. Die Schäden der katholischen Kirche bis zu Tetzel sind von katholischen Schriftstellern (Bellarmin u. A.) nicht weniger als von protestantischen bezeugt; sie sind zu erwähnen, um das Auftreten Luther's zu erklären; nur ist es eine andere Sache, ob ich Luther's Verhalten psychologisch e r k l ä r e: die Schäden der Kirche, das Auftreten Tetzels u. s. w. führte ihn zu folgenden Schritten — oder ob ich nach der Meinung der Petenten sage: das Verfahren Luther's war n o t h w e n d i g und r i c h t i g. Jenes ist geschichtliche Wirklichkeit, dies ist dogmatische Ansicht. Jenes Verfahren wäre das einfach geschichtliche, dies könnte man bezeichnen als: das protestantische Dogma, bewiesen durch eine nach der Confession zugeschnittene Geschichte.

Das protestantische Prinzip zum Verständniß zu bringen, ist ebenso Pflicht, wie das katholische in seiner objectiven Wirklichkeit zu zeichnen und zum Verständniß zu bringen. Nicht V e r s c h w e i g e n, sondern v o l l e D a r l e g u n g der W i r k l i c h k e i t ist Aufgabe der Geschichte.

Wenn der Referent einer Commission die Ansichten der Minorität, der Präsident eines Gerichtshofes die Ausführungen des Anklägers und Vertheidigers objectiv und unparteiisch wiederzugeben vermag, so vermag der der Höhe seiner Aufgabe sich bewußte Geschichtslehrer nicht weniger, auch n i c h t von ihm gebilligte Ansichten in ihrer Reinheit wiederzugeben, um so mehr, als der geschichtliche Verlauf ihn vielfach der Urtheilsfällung überhebt. Steht das Urtheil der Geschichte aber noch aus, so möge auch

der Lehrer sich da in der Reserve halten, wo man nur die Darstellung sicher erkundeter Wirklichkeit von ihm erwartet; mag er im Uebrigen auch noch so entschieden Stellung genommen haben, wie es für ihn als Bürger, vollberechtigten Bürger seines Landes allerdings Pflicht ist.

Ueber eine zweite Tendenz, die die Geschichte besonders zustutzen wollte, hat das Jahr 1870 wohl entscheidend hinweg geholfen. Sie hatte ihren Ursprung in der Reaction nach 1848, die weder von deutscher Freiheit noch Einheit was wissen wollte. In ihr entsprang wenn nicht der Begriff so doch das Wort von „preußischer Nationalität"; und Professor Pierson verlangte für die höhere Schule, was die Regulative der Volksschule hatten einimpfen wollen: die preußische Staatsangehörigkeit in einen ausschließenden Gegensatz zur „Deutschthümelei" zu setzen.

Seitdem das Jahr 70 dem Freundschaftsbund preußischer Zucht mit der deutschen Idee die Weihe gegeben, mag diese exclusive Tendenz in den äußersten Winkel des Herrenhauses und anderwärts in enge partikularistische Kreise, preußischer, bairischer, würtembergischer Nationalität, zurückgeworfen sein. Der Zauber Alldeutschlands erregt uns bis in die letzte Fiber; die Idee deutscher Einheit wird vermuthlich nur mit den gegenwärtigen und kommenden Generationen untergehen. Dennoch haben wir nicht auf ihren Einfluß als einen sich von selbst vollziehenden physiologischen Proceß zu bauen; sondern wir müssen zusehen, daß sie, eingehend in Kopf und Herz, gedankenkräftige und mannhafte Träger findet; davon ist die Wirksamkeit jeder Idee abhängig.

Mehr als je haben wir demnach auch in der Geschichte Alldeutschland im Auge zu behalten; mit diesem Interesse verträgt sich aber sehr wohl die aufmerksame Theilnahme an den Vorgängen der Vorzeit, auf welche uns die natürliche Liebe zur engeren Heimath und das Bewußtsein eigenthümlicher Vorzüge des Volksstammes und Reichsgliedes, dem der Einzelne angehört, hinweist; nimmer freilich in der Sonderexistenz, sondern in Beziehung zu jenem bespöttelten „großen deutschen Vaterlande".

Nach zwei entgegengesetzten Richtungen hin neigt die Natur unseres Volkes; beide Richtungen verlangen Berücksichtigung; beide bedürfen aber auch der Zügelung. Der universelle Zug unserer Nation weist uns auf das Verständniß, neidlose Anerkennung und selbst Ueberschätzung fremdländischer Vorzüge; er wird jedes Beginnen, ein bornirt nationales Bewußtsein nach Gallierart uns einzuflößen, als ein seiner Natur widersprechendes ausscheiden; die allgemein menschliche Natur unseres Empfindens und Denkens wird uns vor dem Fehler nationaler Verblendung bewahren.

Der Zug individueller Selbständigkeit andrerseits im Denken und Empfinden verbietet uns, eine Uniformirung und Centralisation des staatlichen Lebens anzustreben, wie unsere westlichen Nachbarn sie besitzen. Selbstverwaltung ist demnach auch die Loosung der inneren Politik selbst Preußens. Jeder Volksstamm, jedes Reichsglied möge sich demnach auch der Geschichte seiner besonderen Befähigung bewußt werden.

Harren und Krieg der Vergangenheit aber, Sturm und Sieg der Gegenwart haben uns belehrt, über jenen doppelten Zug unserer Nation nicht das einende Glied zu vergessen, das den Mauerring schließt, in dessen Schutz sich unsere nationale Kraft ungestört entfalten kann: die Geschlossenheit der gesammten Nation zu einer Staatsgemeinschaft. Wenn die Mahnung, die die Geschichte eines Jahrtausends mit Blut in das

Schicksalsbuch Deutschlands eingeschrieben hat, nochmals gemißachtet werden sollte; wenn die Idee, an der unsere besten Helden des Geistes und Schwertes bewußt oder unbewußt gearbeitet, für die unsere Väter und Brüder Kerker, Verbannung und Tod erlitten haben, nur ein schlaffes Epigonengeschlecht finden sollte, dann thäte das Zeitalter gut, seine Existenz vor der Geschichtsschreibung kommender Zeiten möglichst zu verbergen. Der Geschichtsunterricht hat das Seine zu thun, um die nationale Idee rege zu halten: zu verfolgen die Geschichte Alldeutschlands bis zur Gegenwart; das nationale Elend früherer Zeit, das Gelingen unserer Tage zu schildern; einzutauchen die werdenden Geschlechter in den Geist der Empfindung deutscher Art; die Hoheit der Thaten und Werke des nationalen Geistes durch eindringendes Verständniß zum Bewußtsein zu bringen und den gerechten nationalen Stolz somit zu begründen; nicht durch Schönfärberei des Heimischen und Herabsetzung des Fremdländischen, sondern in der bewußten Haltung des Mannes, der seines wirksamen Strebens sich wohl bewußt, ohne Scheu die Verdienste Anderer anzuerkennen vermag.

IV.

Grundzüge des Geschichtsunterrichts.

Nachdem wir zuerst versucht haben, den Character der Geschichte in seiner wissenschaftlichen Reinheit festzustellen, und in der ideellen Gestaltung der Verhältnisse die Hauptsignatur des geschichtlichen Lebens zum Unterschied von dem vegetativen gefunden; nachdem wir unternommen, den ihrem Wesen eigenthümlichen Bildungsgehalt in intellectueller wie sittlicher Hinsicht zu erforschen; nachdem wir die Arten der Geschichtsschreibung und die zur pädagogischen Verarbeitung aufgestellte Begrenzung des anscheinend chaotischen Materials in's Auge gefaßt; nachdem wir sodann die Versuche pädagogischer Anordnung der geschichtlichen Materie und endlich innerhalb des einfach progressiven Verfahrens die auf naturgemäßen und wirksamen Fortschritt hinzielenden Vorschläge dargelegt: bleibt nunmehr übrig, positive Folgerungen und Grundsätze festzustellen.

Zwei Fragen vornehmlich sind zu beantworten.

1) **Was** aus der Geschichte soll in der Volksschule getrieben werden?

2) **Wie** soll es betrieben werden?

Bezüglich der ersten Frage gehen wir, der Verschiedenheit der realen Bedingungen entsprechend, vom Nothwendigsten aus:

1) Lehre deutsche Geschichte!

Zielpunct des gesammten Unterrichts kann nur die Kenntniß und das Verständniß der deutschen Geschichte sein.

Darüber bedarf es keiner Erörterung. Wie der einzelne Mensch zur vollendeten Gestaltung seines Daseins nur gelangen kann auf Grund der Ausbildung seiner individuellen Anlage, so eine Nation nur durch Wahrung und Pflege der Grundzüge ihres Characters, wie sie in

blühender Kraft hier in der nationalen Geschichte sich entfaltet, dort ihre Vernachlässigung bitter gestraft haben. Ebenso wenig bedarf es, die Saiten anzuschlagen, die auf „Vaterlandsliebe" klingen, „die stete Bereitwilligkeit und Meinung, das Glück, die Ehre, die Freiheit seines Landes aus innerer, unwiderstehlicher Neigung zu fördern und, wenn es sein muß, zu jedem Opfer für dasselbe bereit zu sein."

2) **Lehre aus der Geschichte fremder Völker die Parthien, deren Ideengehalt von besonderem Einfluß auf die deutsche Geschichte gewesen ist!**

Die deutsche Geschichte ist nebelhaft, unverständlich oder erscheint gefälscht ohne die Kenntniß und das Verständniß der ideellen Gestaltungen, die, von anderen Völkern ursprünglich vollzogen, deutsches Leben beeinflußt haben. Der bloße abstracte Hinweis auf griechische Kunst, römisches Recht, französische oder englische Staatsidee trüge nichts zum Verständniß bei; er entbehrte der ersten Forderung geschichtlicher Darstellung: die Ideen zu veranschaulichen; und auch die genaueste Verfolgung der Nachahmung des Urbildes auf deutschem Boden gäbe nur ein ungenügendes Resultat; zur Quelle ist zurückzugehen, und demnach sind die Parthien ausländischer Geschichte zu verfolgen, deren ideeller Gehalt, fördernd oder hemmend, auf Deutschlands Geschicke einwirkend sich erwiesen hat. An bekannten Beispielen mögen erwähnt sein die religiösen Ideen der Israeliten; das Christenthum; ferner aus der griechischen Geschichte die Manifestation des freien occidentalischen Geistes gegenüber dem orientalischen, wie er sich in der Solonischen Gesetzgebung zumal entfaltet, in den Perserkriegen sich ruhmreich behauptet hat; die ideellen Gestaltungen der Griechen auf dem Gebiete des Staatslebens, der Kunst und Wissenschaft; (Scholastik; Vorbereitung der Reformation; Literatur und Alterthumswissenschaft des 18. und 19. Jahrhunderts); Parthien aus der römischen Geschichte wegen ihres Einflusses auf die staats- und privatrechtlichen Verhältnisse; aus der orientalischen Geschichte wegen des Muhammedanismus (Kreuzzüge ꝛc.), aus der Geschichte romanischer Völker wegen der Einwirkung auf die religiösen, künstlerischen und staatlichen Ideen: römisches Papstthum; italienische Kunst; spanische Askese; französischer Absolutismus und Freiheits-Ideen; aus der englischen Geschichte die Verfassungs-Ideen (deutsche Parlamente) ꝛc. Selbstverständlich jede Idee objectiv, ohne abfällige Kritik.

3) **Bevorzuge in der nichtdeutschen Geschichte die Geschichte der Griechen und Römer!***)

Wodurch rechtfertigt sich diese Bevorzugung auch für die Volksschule? Die bloße Nachahmung der Grundsätze des gymnasialen Wesens kann um so weniger ein Grund sein, als die Volksschule auf die formale Bildung durch jene klassischen Sprachen verzichten muß. Ohne Voreingenommenheit für oder wider sind die Gründe zu prüfen. Sie möchten sein:

*) Wir berücksichtigen an dieser wie an anderer Stelle die israelitische Geschichte trotz ihrer eminenten Wichtigkeit für die religiösen Momente in der deutschen Geschichte nicht, weil sie stets Gegenstand des Religionsunterrichts, sei es des confessionellen oder nichtconfessionellen, bleiben wird; mit der knappen Zeit ist hauszuhalten.

1) Die Geschichte jener Völker ist einfacher und durchsichtiger als die der neueren Zeit; einfacher darum, weil sie im Wesentlichen die Geschichte einer Stadt darstellt; von dem Marktplatz von Athen und Rom laufen die Strömungen aus und kehren dahin wieder zurück; was in der politischen Gestaltung ein Mangel war, ist für unsere Pädagogik ein Vorzug; nicht zersplittert das Interesse der mannigfachen übrigen griechischen Landestheile unsere Aufmerksamkeit; sondern sie bleibt concentrirt haften auf der Haltung der Führerin. Unschwer ist auch zu begreifen, daß die in dem Fortgang der Entwickelung sich steigernde Serie staatlicher Aufgaben (Widerstreit zwischen Regierenden und Regierten, Staat und Kirche), die sich steigernde Organisation der verschiedenen öffentlichen Gebiete, die daraus sich ergebende Theilung der Arbeit den Ueberblick erschwert. Welch Gegensatz des Alterthums gar zu der Complicirtheit der deutschen Verhältnisse!

Durchsichtiger ist die alte Geschichte vornehmlich darum, weil die Staatsaction auf offenem Markt, nicht im Cabinet und am grünen Tisch verhandelt wurde.

2) Wurde jenen Zeiten eine klassische Geschichtsschreibung zu Theil, wozu jene Verhältnisse das Ihrige beitrugen. Herodot, Thucydides, Xenophon, Polybius, Cäsar, Livius und Tacitus, mag unsere Geschichtsschreibung sich auch darüber hinausfühlen, werden in ihrer Eigenart nicht lediglich als Chroniken früherer Zeiten gelten.

Die Geschichte Griechenlands und Roms kann demnach um so mehr einen propädeutischen Character in Beziehung auf die deutsche Geschichte geltend machen, als sie Hauptgebiete jedes Volkslebens, also auch des deutschen — wie die Stellung des Staates zu den Nachbarn, Ausbau der inneren Verfassung, das Gebiet der Kunst und Wissenschaft, und zwar in occidentalischem Geiste, einfach und durchsichtig im Widerschein klassischer Geschichtsschreibung darbietet. Die Aufgabe, die man Parthien der deutschen Geschichte als eine propädeutische stellen könnte, nämlich von den particularen Stämmen oder Staaten aus erst zur Reichsgeschichte überzugehen — historisch verfehlt wie sie wäre — löst die alte Geschichte, die mit historischer Berechtigung die Geschichte der Gesammtheit vom Standpunct der führenden Einzelstaaten aus betrachtet. — Die propädeutische Grundlage soll zumal die griechische Geschichte auch darum geben, als die Idealität der Persönlichkeit rein menschlichen Characters in jenem Freistaat hervortritt; denn

3) Frei noch waren die Griechen von der Einseitigkeit, welche die im Fortschritt nothwendige Theilung der Arbeit erzeugt; frei von der Künstelei, mit der die Ausbildung des Formalismus späterer Zeit nothwendig auf die Persönlichkeit behaftete; frei von dem kirchlicherseits auf das Energischste verarbeiteten Gegensatz zwischen Göttlichem und Menschlichem, der die Säulenheiligen, die stete Zerknirschung, die Herabsetzung menschlicher Tugend zum „Dr—“ erzeugte; ihre Götter waren selbst nur höhere Menschen; frei endlich auch waren sie von der Lakaiennatur, die der Hof Ludwig's XIV. zur Blüthe brachte.

Wenn die weltgeschichtliche Aufgabe Deutschlands die Beurtheilung des Einzelnen rein nach dem Maßstab germanischer Erscheinungen verwehrt, wenn die Deutschen den verkleinernden allgemein menschlichen Maßstab an ihre Sitten, Institutionen und Thaten legen müssen, um

nicht nur zwischen Memel und Ill sich groß zu dünken, sondern im Umfang des Menschheitsgebietes groß zu sein, dann mögen die Anschauungen griechischer Idealität die Vorhalle bilden für die Geschichte des nationalen Lebens.

Dadurch gelangen wir von der Volksgeschichte auch zur Geschichte der Menschheit.

4) Lehre das geschichtliche Leben in seiner Totalität! weder vernachlässige die Geschichte der „geräuschlosen“ Culturarbeit, noch gieb das geschichtliche Leben losgelöst von seinen natürlichen Grundlagen!

Schon darum ist Ersteres nothwendig, damit der künftige Bürger nicht nur zeitweise, wenn es sich um allgemeine Dienstpflicht am Wahltisch oder im Felde handelt, sondern stets sich in seiner Stellung zum Ganzen fühlen und — bescheiden lernt. Die meiste Zeit lebt der Bürger in geräuschloser Culturarbeit; er soll sie geschichtlich auffassen lernen, um erstens auf dem besonderen Gebiete den Trieb zur Vervollkommnung aus dem Verfolgen des stufenweisen Fortschritts bis zur Höhe der Gegenwart zu gewinnen und die Grundbedingungen des Fortschritts kennen zu lernen; um zweitens die Bedeutung seiner Arbeit für das Ganze und des Ganzen für seine Arbeit, aber auch den Total-Organismus des Volkslebens, wie er durch das Zusammenwirken der verschiedensten Berufsthätigkeiten pulsirt, zu begreifen. Es würde auch eine Frucht dieser Verfolgung des Wesens der Geschichte sein, daß manche unerquickliche Erscheinungen der Jetztzeit, wie das unberechtigte sich Vordrängen einzelner Berufsklassen, gebildeter wie ungebildeter, der Zukunft erspart blieben.

Es kommt aber nicht nur die geräuschlose Culturarbeit in Betracht, sondern das ganze Gebiet der natürlichen Bedingungen dazu.

Nicht nur begreift Jeder, daß das geistige Leben des Menschen wie der Völker von den Einflüssen seiner eigenen wie der ihn umgebenden Natur abhängig ist; man verachtet oder bemitleidet und haßt auch mit Recht diejenigen Culturversuche, die zur Natur sich in Widerstreit setzten; man verachtet die Beschränktheit, die die Naturgesetze verkennt oder ignoriren zu können glaubt; man bemitleidet die Vergeudung edler Kraft an unnatürliche Ziele; man haßt die Stupidität, die dem eigenen Volk ungesunde Bestrebungen einzuimpfen unternahm oder noch unternimmt.

Um das Streben nach naturgemäßer Entwickelung dennoch zum Gemeingut zu machen, ist es nothwendig, die historischen Erscheinungen auch aus ihren natürlichen Grundlagen zu verstehen. Ohne diese Grundlagen erscheinen die historischen Thaten mehr als Ausdruck der Willkühr, menschlichen oder göttlichen Ursprungs, als unvermittelte Kraftäußerungen, die den energischen Nachahmungstrieb zu eitler Nachäffung bei totalster Discordanz der Verhältnisse führen; der schlaffen Genügsamkeit aber ein Ruhekissen gewähren, um jede Lehre aus der Geschichte wegen der Verschiedenheit der Verhältnisse abzuweisen. Die Methode historischer Darstellung ist mit der des practischen Lebens identisch: sie verlangt als Ausgangspunct die Feststellung der wirklichen Verhältnisse, auf denen

sich die Geistesarbeit nach Maßgabe der Energie besonderer Anlagen erhebt; zu den wirklichen Verhältnissen gehören mit maßgebendster Wichtigkeit die natürlichen Verhältnisse.

Wenn nun die geschichtliche Arbeit auch aus den natürlichen Bedingungen erkannt werden soll, so setzt dies die Kenntniß der Naturverhältnisse in gewissem Grade voraus; ehe ich die Wirkung einer Sache verstehen kann, muß ich die Sache selbst kennen. Physische und astronomische Geographie; Anthropologie; Naturkunde (von Gesteinen, Pflanzen, Thieren) müssen Elemente leihen, um die Geschichte auch nur des alten Aegyptens zu begreifen. Und wenn diese Elemente das Hervorgehen des Ackerbaus, die Bildung der Monarchie des Nilthals, den Despotismus der Pharaonen, die Entstehung der Bauten, die Eigenart der Hieroglyphen, und die religiösen Vorstellungen dem Verständniß näher geführt haben, so werden zu eingehenderem Verständniß noch Elemente aus Gebieten nöthig sein, die den Uebergang gleichsam darstellen von vegetativem zu geschichtlichem Leben und ihre Wichtigkeit für höhere Entwickelung aus der Fürsorge erkennen lassen, die ein Friedrich Wilhelm und Friedrich II. ihnen widmeten, wenn es galt, ein erschöpftes Staatswesen wieder aufzurichten: die Elemente der Gewerbekunde, der Industrie und Handelskunde.

Auf welche Weise sollen diese Elemente erworben werden? Wollte man antworten, „die Vorstellungen von all diesen Dingen werden theilweise im gewöhnlichen Leben erworben, theilweise sollen sie eben in jener Geschichte gewonnen werden; so wäre damit entweder zu wenig oder zu viel gesagt; zu wenig, wenn man meint, die ungefähre Vorstellung von den Dingen der Natur oder des Erwerbslebens reichte zu fruchtbarer Erfassung der Culturentwicklung aus. Denn welchen Vortheil hätte ein Kind davon, wenn es in seinem Leben auch wiederholt einen Canal gesehen hat und nun erfährt, daß das Thal el Fayum von den Aegyptern canalisirt, mit einem See und Pyramiden versehen worden? es wäre eine Notiz im Leitfadenstil; an und für sich ohne das anschauliche und bildende Interesse, das der geschichtlichen Individualisirung eigenthümlich ist; darum für den Standpunct des Kindes auch nicht geeignet, im Verein mit anderen Notizen ähnlichen Characters eine anschauliche Vorstellung des inneren Wachsthums des Staates zu geben.

Es wäre nöthig, interessirter der Culturarbeit nachzugehen, von den planen Vorstellungen zu der physicalischen Bedingung des Canalbaues und seiner Besonderheit an dieser Stelle zu gelangen; und ebenso verhält es sich mit den endlosen Mitteln der Bodencultur, der Industrie, der Kunstgewerbe, des Handels. Daß man mit bloßen Notizen der „Culturgeschichte“ glaubte Genüge leisten zu müssen, darin scheint nur doch Hauptgrund der Unlust und der Unfruchtbarkeit der bisherigen culturgeschichtlichen Behandlung zu liegen; und der Junge wäre abnorm, der nicht vor den Thaten des Themistocles den ganzen culturgeschichtlichen Notizenplunder in die Ecke würfe.

Zuviel aber wäre gesagt, wenn man die interessirte Verfolgung der natürlichen und materiellen Bedingung des geschichtlichen Lebens dem Geschichtsunterricht allein zuweisen wollte.

Durch diese Forderungen dehnt sich das geschichtliche Material zu einem solchen Umfang aus, daß es die Zeit des Geschichtsunterrichts weit übersteigt; daß das anerkennenswertheste Streben nach erfolgreicherer

Wirkung der Geschichte die Gefahr heraufbeschwört, die ganze Weltgeschichte mit chronologischen Notizen zu erledigen, die als äußere Last den Knaben niederdrückt und nicht ihn erhebt.

Das Mittel zur Abhülfe liegt in erster Linie darin, daß durch zweckmäßige Organisation des gesammten Unterrichts dem Geschichtsunterricht Hülfe wird; entweder durch concentrirte Verbindung der obenerwähnten Fächer mit der Geschichte, wie es O. Willmann*) in seinem sehr beachtenswerthen Aufsatz: „der elementare Geschichtsunterricht" p. 73 ff. verlangt, oder durch eine in einandergreifende Ordnung der Pensen, die dem Geschichtsunterricht genügend vorarbeitet, sodaß derselbe, fußend auf die Bekanntschaft der Schüler mit den Elementen aus anderen Zweigen, frisch an die Zeichnung des eigenthümlichen Characters der vorliegenden geschichtlichen Arbeit treten kann.

Ein zweites Mittel zur Abwehr der Gefahr, daß durch die Häufung des Materials jeder bildende Einfluß der Geschichte vernichtet werde, liegt in der richtigen Auswahl innerhalb der Geschichte der einzelnen Völker.

Um dies festzustellen, bedarf es der Beantwortung der Frage:

Wie soll die Geschichte gelehrt werden?

Die erste Antwort lautet schlechtweg:

1) Lehre die Geschichte nach geschichtlich gestaltenden Ideen!

Das Wesen der geschichtlichen Ideen ist oben schon im Anschluß an W. v. Humboldt's „Aufgabe des Geschichtsschreibers" berührt worden. Umfassender ist dieses Thema behandelt worden von M. Lazarus in seiner die Sache fördernden Schrift: „Ueber die Ideen in der Geschichte". L. sagt p. 47: „Wir unterscheiden im Bereich der Ideen zunächst 2 Arten derselben: Ideen der Auffassung und Ideen der Gestaltung; jene sind abbildende Gedanken eines Seienden und Wirkenden, diese vorbildende Gedanken, durch welche ein gegebenes Seiendes und Wirkendes zu anderem Sein und Wirken gebracht wird; dort ist die Wirklichkeit das Frühere und Gegebene, welches in Gedanken erfaßt werden soll, hier ist der Gedanke das Frühere, der in einem Gegebenen sich verwirklicht."

Die Ideen der Gestaltung werden p. 48 unterschieden als Ideen des Sollens und des Könnens; jene sind die sittlichen, diese die ästhetischen; dazu gesellen sich in besonderer Weise die religiösen Ideen (p. 68).

„Als historische Ideen mag man aber vorzugsweise diejenigen bezeichnen, deren Auftauchen oder eminente Entwicklung oder charac-

*) Auch wenn man nicht das „Lesebuch aus Herodot", — natürlich deutsch — zu Grunde legen will, ließen, wenn im Uebrigen genügende Zeit zur Verfügung stände, sich die Grundzüge der Bodenkultur, der Hauptgewerbe, zumal der zu künstlerischen Gestaltung führenden, und die hervortretende Industrie- und Handelsthätigkeit ohne Zwang an einzelne Partieen aus der ägyptischen, babylonischen, phönicischen 2c. Geschichte (Ackerbau, Bewässerung und Entwässerung; Steinbauten und Steinmetzarbeit; Weberei, Metallarbeit, Handel 2c.) anschließen. In der Volksschule möchten diese Elemente aber am allerwenigsten zu vernachlässigen sein, da sie den Volksschülern am nächsten liegen, und demnach den Contact des gegenwärtigen und vergangenen Lebens am leichtesten zu vermitteln im Stande sind.

teristische Verbreitung erkennbare Epochen in der Geschichte der Menschheit bilden, die Zustände der menschlichen Gesellschaft und ihr Leben wesentlich geändert haben."

Wenn aber, wie auch oben schon ausgeführt ist, „durch sie das Leben der Menschen zu einem geschichtlichen, im Unterschiede von den rein natürlichen Bedürfnissen und Antrieben des Menschen, welche in geschichtsloser Gleichheit wiederkehren" erst wird, so begreift sich, daß wir sie zum Angelpunct machen müssen, wenn wir zum Wesen der Geschichte lernend und lehrend durchdringen wollen; daß wir sie zu Ordnern erwählen müssen, wenn wir das unermeßliche Material, das sich in der Geschichte auch nur eines Volkes darbietet, nach seinem wesentlichen und unwesentlichen Gehalt sichten wollen.

Man glaube nicht, daß die Idee ein so abstractes Gedankenproduct ist, daß ihre Einführung in die Volksschule ein eitles Beginnen wäre; viele Völker hat es gegeben, die das Wort Idee nicht kannten, dennoch aber in ihren Führern oder in ihrer großen Masse Ideen dienten.

„In der Wirklichkeit erscheinen die Ideen vielmehr als Gefühle, Vorstellungen, Begriffe." Und wenn die Völker auch über das wissenschaftliche Bewußtsein des Wesens der Idee nicht verfügten, so lebten als Richtung gebende und Kraft erzeugende Mächte dennoch in ihnen die idealen Triebe; diese allein machen ihr geschichtliches Leben aus, diese sollen auch als Richtung gebende und Kraft erzeugende Mächte in der Jugend entwickelt werden, durch sie das Verständniß der Persönlichkeiten, der Werke der Kunst und Wissenschaft, der socialen, rechtlichen, politischen, sittlichen, religiösen Institutionen, wie sie unter der Einwirkung von Ideen entstanden sind, erschlossen werden. „Ehe und Familie, Rechtsverwaltung zum Schutze des Eigenthums, der Ehre, der Gesundheit und des Lebens, Gemeinde, Staat und die Bündnisse der Staaten, Kirche, Vereine zur Wohlthätigkeit und Geselligkeit in allen Beziehungen, sie sind Ausprägungen von Ideen oder Mittel zu ihrer Verwirklichung."

Die Ideen bilden das Ingredienz, das die geschichtlichen Ereignisse in die Sphäre des eminent Sittlichen erhebt. Alle irdischen Dinge sind unvollkommen, alle geschichtlichen Gestaltungen tragen den Keim des Vergänglichen in sich. Wollte man sich darauf beschränken, was an Gestaltungen erreicht worden ist, so hätte das ethische Bedürfniß fast überall eine Enttäuschung zu erfahren. Aber damit wäre auch die Wirklichkeit nicht voll gezeichnet. Wenn die Thermopylen den Schritt der Meder über die Leichen der Sparter hinweg erfuhren; wenn der Nazarener gekreuzigt und seine Lehre durch die Herrschsucht der Priester zum Gegenstand des Hasses wurde: unverloren für die Menschheit bleibt die geschichtliche That durch ihren ideellen Gehalt. Mochte die athenische Verfassung dem Hyperbolos eine Arena gewähren, mochten die Kämpfe der Patricier und Plebejer schließlich den Staat den Optimaten zur Ausbeute überliefern, mochten die Römerzüge Deutschland erschöpfen und der Hubertsburger Friede Preußen nur in den alten Grenzen, aber bedeckt mit Schutt und Trümmern sehen: die Ideen der bürgerlichen Freiheit, der universalen Reichsaufgabe, der Integrität des Staates umgeben mit höherer Glorie auch die unvollkommenen Gestaltungen der Wirklichkeit. Sie lebten in den Arbeitern der Geschichte, sie erzeugten die Hingabe ihrer Träger an die vertretene Sache, sie erzeugten die

geschichtlichen **Thaten**, sie müssen demnach bei der Verfolgung der Geschichte ins führen. — **Zwei Momente** erscheinen in der Idee der Gestaltung vereinigt. Aus **der Tiefe** seines Vernunftlebens heraus schafft der Mensch ebilde subjectiv **höchster Vollkommenheit**; verschieden nach Maßgabe r Anlage, **der Höhe** seiner Entwicklung und der Eigenart der Verältnisse; aber **subjectiv für** den Einzelnen die Vorstellung der vollendetsten Wirklichkeit. **Nicht abstract** bleibt der Gedanke; sondern er trägt as Streben **nach Verwirklichung** in sich, durch Umgestaltung der stehenden **Verhältnisse**. Das Bewußtsein für das Höchste zu wirken stärkt den **Verstand** und stählt den Muth. Und die Beobachtung, Seinesgleichen zu **sehen**, wie sie vorschreitend die menschlichen Dinge nach den für sie erhebendsten Vorstellungen zu gestalten unternehmen, das eben ist das, was die schale Wirklichkeit verklärt, und dasjenige im Menschen erzeugt, was Göthe als das beste an der Geschichte bezeichnet, den Enthusiasmus.

Nach zwei Seiten hin ist demnach der Anschluß der pädagogischen Geschichtsbehandlung an Ideen von Wichtigkeit; erstens für die Sichtung des historischen Stoffs; zweitens für die Richtigstellung des ethischen Gesichtspunctes.

Was die Sichtung und Auswahl des Materials angeht, so haben die Einen bei ihren Vorschlägen auf Luthers Wort*): „was zum ehrlichen Leben nützlich sei“ sich berufen zu können geglaubt; hübsche Geschichten ausgewählt, die die Sittenlehre anschaulich und eindringlich in die Herzen trügen. — Das wäre aber offenbar nicht Geschichte, sondern Sittenlehre in geschichtlichen Exempeln.

Andere haben die vaterländische Geschichte in chronologischer Lückenlosigkeit empfohlen, nach Art des Livius und Joh. v. Müller, sei es die Geschichte des engeren oder des weiteren Vaterlandes; Unwesentliches aber, das weder den Geist bildet noch das Herz erhebt, muß dabei mit Wesentlichem sich vermengen, den Eindruck des letzteren schwächen und die belebende Anschaulichkeit seiner Darlegung beeinträchtigen; oder auch subjectives Dafürhalten und zufällige Kenntnisse der Lehrenden unterscheiden zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem, falls nicht ein aus dem Wesen der Geschichte geschöpftes Prinzip die Rolle des Ordners übernimmt.

Andere wiederum waren befangen von der einen Idee, welcher sie derzeit vornehmlich dienten; und nach dieser einen Idee wollten und wollen sie auch die Auswahl aus der Vergangenheit bestimmen. Der Eine überhob eine religiöse Idee, die protestantische oder katholische, bis zur Mißachtung aller anderen Ideen; und an die Kirchengeschichte in besonderer confessioneller Auffassung sollte sich alles Andere anschließen. Der Andere stand und fiel mit dem monarchischen Absolutismus, und die Fürsten- und Kriegsgeschichte sollte vornehmlich das Material abgeben. Als ob unsere Hohenzollern und manche andere deutsche Fürstenhäuser nicht auch in der allgemeinen Arena der Menschheit ihre ruhmreiche Rolle

*) „Denn was die Philosophie, weise Leute und die ganze Vernunft lehren oder erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, das giebt die Historie mit Exempeln und Geschichten gewaltiglich, und stellet es gleichsam vor die Augen, als wäre man dabei, und sehe es also geschehen, alles, was vorhin die Worte durch die Lehre in die Ohren getragen haben.“

behaupteten. Weder erfordert das deutsche Kaiserhaus noch die christliche Idee für ihre Geltung die Verstümmelung der Geschichte.

Andere endlich haben zu sehr die Klassicität historischer Geschichtswerke für die Auswahl geschichtlicher Partieen bestimmend sein lassen. Wenn aber der Ausgang des Mittelalters und die neueste Zeit noch keinen klassischen Niederschlag in der historischen Literatur gefunden hat, so kann darum doch nicht die Gegenwart des Ideengehalts dieser Perioden entrathen.

Auf die gestaltenden Ideen in der Geschichte ist demnach bezüglich der Auswahl zuerst das Augenmerk zu richten. Gewiß keine kleine Aufgabe, wenn das oben erwähnte Wort von Gervinus Wahrheit hat (Grundzüge der Hist. 66)*); eine nothwendige Aufgabe dennoch, da „die Geschichtsschreiber, wie der Zeichner nur Zerrbilder hervorbringt, wenn er bloß die einzelnen Umstände der Begebenheiten, sie so, wie sie sich scheinbar darstellen, an einander reihend, aufzeichnet (W. v. Humboldt).“ Nach diesen Ideen ist vor Allem die deutsche Geschichte, um deren geistigen Gehalt es sich in der Volksschule vornehmlich handelt, zu untersuchen. Jeder hat sie selbst auf's Neue zu erarbeiten; Ideen lassen sich am wenigsten mittheilen.

Als bekannte Beispiele seien folgende erwähnt:

In den Sitten und der Lebensweise der Germanen (nach Tacitus) finden wir ein Product der in Deutschlands Vorzeit wirkenden Ideen: in der Freiheit der Männer, der Würde der Frauen (vergl. damit die orientalische Art); in den freien Vereinigungen zur Volksgemeinde und Gaugenossenschaft, in der Gestaltung der Gerichte, der freien Wahl der Führer 2c. Die Unterdrückung durch die Römer führt zur Manifestation der Idee nationaler Freiheit (Hermannsschlacht 2c.); der Gedanke, sie zu sichern, erzeugt Völkerbündnisse. Dieselbe Idee, verbunden mit den idealen Vorstellungen glücklicherer Wohnsitze unter anderem Himmel, läßt vor Allem die Germanen an der Völkerwanderung Theil nehmen**). Sodann die Organisation der neuen Staaten nach dem kriegerischen Verdienst (Lehnsverfassung); die christliche Idee in römischer Formulirung dringt zumal in Frankreich vor. Vordringen derselben in die heidnischen Gaue Germaniens; Sicherung der christlichen Idee und des fränkischen Staatswesens gegen Germanen und Muhammedaner. Weiteres Eindringen romanischer Ideen in's Frankenreich (Klerus und Laien; Abscheiden von der „Welt“; römische Hierarchie; römische Scholastik in Begründung des christlichen Dogmas mit Hülfe antiker Wissenschaft); Auftreten der Idee des römischen Reiches unter Karl dem Großen. Autonomie der

*) „Die Bedeutung .... dieser Ideen ist der Einsicht der Geschichtsschreiber und Beurtheiler meist entschlüpft;“ übrigens — „dem richtigen Tacte des Menschen nicht so. Wo solche Ideen, indem sie der Menschheit plötzlich neue Richtungen vorschrieben, mit einem besonderen Nachdrucke die Wege der Vorsehung offenbarten, wo nach Lessings Auffassung die Erziehung des Menschengeschlechts große neue Perioden begann, da brauchen die Menschen alle, wie z. B. für die Erscheinung Christus', die ideale Erklärungsweise, nennen ihn das verkörperte Wort der Gottheit“ 2c.

**) Zur Beseitigung etwaiger Mißverständnisse möge darauf hingewiesen sein, daß „zwar auch die Idee nur in der Naturverbindung auftreten kann; und so läßt sich auch bei jenen Erscheinungen eine Anzahl befördernder Ursachen nachweisen oder voraussetzen.“ Uebervölkerung, ungünstige Naturerscheinungen 2c. können in diesen Fällen mitgewirkt haben; die bewältigende Kraft und die Allgemeinheit der Richtung gab dem Impuls die Idee.

deutschen Stämme unter Herzögen; auf dieser Grundlage die Idee der Reichseinheit zur Sicherung der Nation unter König Heinrich I.; Universalität des römischen Kaiserthums deutscher Nation durch Otto I.; Idee der Stellvertretung Christi auf Erden durch den römischen Bischof mit Autorität auf geistlichem wie auf weltlichem Gebiet (Gregor VII. und Innocenz III.). Idee der Befreiung des heiligen Grabes. Sieg der päpstlichen Idee über die römische Kaiseridee. Stärkung der Territorialeinheit; des Landesfürstenthums; des freien Bürgerthums. Künstlerische Gestaltung der Volksüberlieferung; des Herren-, Minne- und Gottesdienstes auf literarischem Gebiet; die religiösen Ideen in Architectur und Malerei. Stärkung des nationalen Bewußtseins gegenüber der Universalität des Papstthums in Folge der Verlegung der päpstlichen Residenz nach Avignon (Kurverein zu Rense). Idee reiner Wissenschaft durch das wiedererweckte Studium der Alten; der Impuls zu Erfindungen und Entdeckungen. Idee der Reformation der Kirche auf rein biblischer Grundlage. Die Regeneration des römischen Kirchenwesens. Der Kampf und Vergleich der beiden Ideen. Die Vollendung der Territorialhoheit in Deutschland. Die Idee der Verkörperung des Staates im Fürsten. (l'état c'est moi). Preußische Staatsidee: der Fürst der erste Diener des Staates; fast alleinige Vertretung der nationalen Idee (große Kurfürst und Friedrich II.). Pietismus in Reaction gegen den verstandesmäßigen Orthodoxismus. Wiederbelebung der Literatur unter dem Einfluß griechischer und englischer Gestaltungen; ähnlich der Wissenschaft. Rationalismus auf religiösem Gebiete. Die Ideen der Volksfreiheit gegenüber der Feudalität unter dem Einfluß der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung: die französische Revolution; Wiedererwachen des deutschen Nationalgefühls unter dem napoleonischen Druck; Idee der allgemeinen Schul- und Kriegspflicht. Der Ideen Wirkung in den Freiheitskriegen. Heilige Allianz unter Metternichs Einfluß. Bündniß des absoluten Patriarchalstaats mit der kirchlichen Orthodoxie. Mitwirkung des Volkes an der Staatsleitung in kleineren Staaten im Anschluß an das englische Vorbild. Gewaltsamer Durchbruch der Idee bürgerlicher und religiöser Freiheit 1848; zugleich des deutschen Nationalbewußtseins. Reaction der Allianz von Thron, Feudalität und Altar. Versöhnung des monarchischen und volksfreiheitlichen Prinzips im Dienst der nationalen Idee. Emancipationsbestrebung des 4. Standes vom Druck des Capitals. Idee kirchlicher Autonomie im Gegensatz gegen die Idee der Staatspflicht und Staatshoheit bezüglich des gesammten Culturlebens. —

Zweitens giebt die Behandlung der Geschichte nach Ideen die Klärung des ethischen Gesichtspuncts.

Es ist allgemein anerkannt, daß die geschichtlichen Erscheinungen nicht lediglich nach den Paragraphen der Ethik zu betrachten und zu beurtheilen sind. Die bedeutendsten Geister verfielen damit einer schulmeisterlichen Rectification, die einfach lächerlich wäre. Wenn Brutus den Cäsar tödtet, ist das unzweifelhaft ein verdammenswerther Mord; dennoch aber ist er anders zu beurtheilen als die Blutthat eines Banditen.

Wenn Sulla Tausende von Marianern und Karl der Große 4000 Sachsen hinopfert, so erregt auch das Letztere das sittliche Gefühl; und es hieße die gesunde sittliche Empfindung vergiften, wollte man, wie es geschehen, den Massenmord mit Worten wie „Werkzeug der Vorsehung“

beschönigen. Dennoch sind beide Handlungen sittlich verschieden zu beurtheilen; hier eine treibende Idee, die in der Wahl der Mittel freilich ein Verbrechen begeht; dort ein grausamer Act des kalt berechnenden Factionsegoismus. Wenn aber eine parteimäßige Geschichtsschreibung, confessioneller oder politischer Art, die von ihr vertretene Idee wohl als Milderungsgrund von Schandthaten gelten lassen will oder gar zur Beschönigung dienen läßt, Unthaten auf gegnerischer Seite aber mit dem sattesten Behagen zu verurtheilen beflissen ist, so wird die Geschichte nicht die Lehrerin der Gerechtigkeit, sondern zur sittlich-corrumpirenden Metze.

Die geschichtliche Idee bildete für ihre Träger das für sie subjectiv-idealste Ziel ihrer Bestrebungen. Wer die Wirklichkeit zeichnen will, hat demnach den krafterzeugenden Trieb in seiner ganzen Reinheit und Stärke zu zeichnen. Sein differirendes Ideal kommt dabei garnicht in Betracht; denn er sagt nur: „Jene waren von der Vorstellung erfüllt; durch diese und jene Umstände wurden sie dazu geleitet."

Hat er damit der historischen Gerechtigkeit Genüge gethan, ist auch im Uebrigen sein Streben, jede That nach gleichem sittlichen Maßstab zu messen; so steht nichts im Wege, jede Abweichung vom kategorischen Imperativ als solche zu zeichnen, mag sie auf gegnerischer oder befreundeter Seite sich ereignen. Die Idee selbst leidet durch noch so ernste sittliche Kritik ungerechter Handlungen Seitens ihrer Anhänger überhaupt nicht, oder wenigstens nicht mehr als sie verdient. Im Uebrigen empfiehlt sich eine besondere moralisch-kritische Betrachtung geschehener Dinge in der Geschichte wenig. Die Logik der Thatsachen, der Wechsel von edler und gemeiner Handlungsweise, die Beziehungen der einzelnen Handlungen zum Gedeihen des Ganzen sind die Elemente, welche ein selbständiges Urtheil beim Hörer heranbilden; und der sittliche Eindruck wird durch den Lehrer am ehesten hervorgebracht, der durch seine eigene Haltung den sittlichen Ernst verkörpert und, in dem Ton und den Worten seiner Darstellung das Verhältniß des Dargestellten zu seiner sittlichen Auffassung andeutend, die sittlichen Urtheile der Hörer anregt.

2) Suche die geschichtlichen Ideen durch die Anschauung ihres Wirkens zum Verständniß zu bringen und dadurch ideelle Triebe in den Zöglingen zu entwickeln!

So lange Zeit ist noch nicht vergangen, daß selbst in gelehrten Schulen ein besonderer Geschichtsunterricht nicht ertheilt wurde. Man begnügte sich mit den historischen Kenntnissen, welche die Schüler aus den anderen Unterrichtsfächern schöpften*). Comenius hat in seinem Lehrplan der lateinischen Schule keinen Raum für die Geschichte. Locke empfiehlt, mit der Geographie zugleich Chronologie zu lehren, ohne welche die Geschichte confus werde; die Geschichte selbst möge zunächst durch Lectüre der lateinischen Klassiker gelehrt werden. Auch beim weiteren Vordringen der „Realien" fanden im Wesentlichen nur Naturwissenschaften, Geographie und Mathematik Berücksichtigung; in Internaten wurde zuweilen ein Zeitungscabinet eingerichtet. Anders wurde es, als die Folgen der französischen Revolution das politische Denken jedes Patrioten herausforderten. Unter diesem Einfluß wurde dem Geschichtsunterricht eine besondere

*) Vergl. übrigens Wiese, deutsche Briefe über englische Erziehung. p. 97.

Stelle in der Schule eingeräumt. Nunmehr aber lag die Gefahr nahe, daß — wie ein bekanntes Circularschreiben des Ministers von Altenstein vom 24. October 1837 monirt — „aus falscher Gründlichkeit die Schüler mit einer erdrückenden Last materiellen Wissens überhäuft“ wurden.

Es liegt auf der Hand, daß der gleiche Impuls und die gleiche Gefahr in der heutigen Zeit für die Volksschule vorliegt. Nachdem das gesammte Volk zur Mitwirkung an der Staatsarbeit endgültig berufen ist; nachdem vernehmlich genug gegenüber dem Parteitreiben unserer Tage die Forderung laut geworden ist, die selbständige Urtheilsbildung müsse auch in den Massen mehr gefördert werden, reicht die Ausdehnung des Geschichtsunterrichts nicht mehr aus, die für die unter der patriarchalischen Obhut staatlicher und kirchlicher Autorität dahinlebenden Massen für ausreichend gefunden wurde.

Das Mittel zur Abhülfe liegt darin, daß Wesentliches von Unwesentlichem nach einem festen Prinzip geschieden wird, — wie wir oben gesehen haben, durch die Ideen —, das Wesentliche aber in der Lebensfülle seiner individuellen Wirksamkeit gezeichnet wird.

Lazarus hat in der obenerwähnten Schrift p. 18 (vergl. auch Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft B. II) auf die Umwandlungen hingewiesen, welche die einzelnen Thatsachen der Geschichte in der geschichtlichen Darstellung erleiden, resp. erleiden können. Aus der Summe der Berichte, zerstreuter Notizen, einzelner Beobachtungen construirt der Historiker ein einheitliches Bild, das die Form der Massen von Einzelvorstellungen zwar gänzlich verändert und veredelt, ihren Gehalt aber bewahrt (Verdichtungen). — Eine größere Summe erzeugter Vorstellungsreihen kann aber auch in solcher Weise verkürzt wiedergegeben werden, daß die wenigen gegebenen Einzelvorstellungen, ohne daß sie den Gehalt der Gesammtmassen concentrirt darbieten, dennoch geeignet sind, eben dieselben wieder in das Bewußtsein zurückzurufen (Vertretungen). Ein Beispiel einer „Verdichtung“ wäre etwa der knappe Bericht über den Inhalt einer literarischen Erscheinung; einer „Vertretung“ das Resumé eines Präsidenten über die stattgehabte Verhandlung.

Beide Arten von Verkürzungen konnten auf geschichtlichem Gebiet gebildet werden; die Anwendung beider Arten aber wäre in der Volksschule zunächst unrichtig. Die Verdichtung enthielte die Entwickelung der Geschichte in knappen Zügen, mit treuer Wiedergabe ihres inneren Gehalts und dessen Verwirklichung. Die „Vertretung“ ist im Wesentlichen der Character der Tabellen und Leitfäden; die einzelnen Angaben in mehr chronologischer als ideeller Verbindung wollen nur erinnern an die Mittheilungen des Lehrers.

Weder bloße „Verdichtung“, noch bloße „Vertretung“ kann dem Schüler etwas nützen; die Verdichtungen sind dem Schüler zu abstract und darum unverständlich, die Vertretungen sind bloße Rudera. Beide Verkürzungen haben für ihre Anwendbarkeit wenigstens eine gewisse Kenntniß der lebensvollen Wirklichkeit zur Voraussetzung*).

---

*) Verdichtungen finden in den Ober-Klassen der Gymnasien ihre gute Verwendung; in wie hohem Grade auch dort ihr Erfolg von der Vorarbeit, der Aufnahme geschichtlicher Anschauungen abhängig ist, trat mir selbst in jenen Klassen entgegen; das uns in vortrefflichen Verdichtungen gebotene Material, das heute noch seinen guten Platz in meiner Bibliothek hat, setzte die Meisten in Entzücken; Manche standen dennoch zu ihm kühl bis ans Herz.

Wenn der Forscher von den lebensvollen Einzelheiten zur Verdichtung des ideellen Gehalts der Einzelerscheinungen fortschreitet, hat der Volksschullehrer von dem ideellen Gehalt zu den Einzelerscheinungen wieder zurückzukehren, um jenen, in einer nunmehr ermöglichten zweckmäßigen Auswahl von Einzelerscheinungen, durch Veranschaulichung zum Verständniß zu bringen. Mit dem Vorzug, den die wissenschaftliche Höhe einer fortgeschritteneren Zeit vor dem befangenen Blick der Zeitgenossen genießt, hat er dennoch den Vorzug zu verbinden, den diese im Empfangen des frischen Eindrucks als Augenzeugen gehabt haben.

Jedes Mittel muß demnach in der Darstellung benutzt werden, das die weltbewegenden Begebenheiten vor den eigenen Augen gleichsam sich vollziehen läßt. Zu zeichnen ist die Eigenart der Localität, geographisch und topographisch; die Besonderheit der Antrieb gebenden Verhältnisse; die Eigenart der handelnden Personen; die eigenthümliche Ausprägung der leitenden Idee und des engeren Planes, der zur Verwirklichung dienen soll; das pragmatische Vorgehen; die Gründe der Entscheidung; der Gegensatz zwischen nachher und vorher. — Ebenso sind — sei es in Ueberresten aus früherer Zeit oder in natürlichen Elementen, die in der geschichtlichen Gestaltung concurrirten (Terraingestaltung 2c.) — die Anschauungen der Gegenwart auf jede Weise auszubeuten, zumal auf dem Gebiet der geräuschlosen Culturarbeit. Wo diese nicht ausreichen — und es wird oftmals der Fall sein —, sind Anschauungen durch Abbildungen oder eigene Zeichnung zu schaffen; in der Literatur können Stellen aus den Werken selbst das Verständniß vermitteln. — Mit Nothwendigkeit werden wir auch auf die Berichte von Augenzeugen oder Zeitgenossen, also auf Quellen verwiesen.

Zweier Handhaben bedarf die Veranschaulichung unter allen Umständen: einer gewissen epischen Breite und sodann der individuellen Ausprägung, durch die der allgemeine Begriff Leben und Interesse erhält.

Der berühmte Rector von Rugby, Thomas Arnold, empfahl jedesmal nur einen kleinen Abschnitt aus der Geschichte, aber diesen durch Quellenlectüre erschöpfend zu betreiben. Gewiß ist, wenn zu wählen wäre zwischen einer unendlichen Kenntniß von Facten und Daten oder gelernter Ideenformeln auf der einen Seite und auf der anderen Seite der Auffassung auch nur einer Idee durch Anschauungen, wäre ohne Zweifel das Letztere vorzuziehen.

3) Laß geeignete Stellen aus geschichtlichen Quellen nicht unbenutzt!

Es bedarf nach dem Bisherigen keiner besonderen Motivirung dieses Satzes. Die Quellen geben den frischen Eindruck der Ereignisse aus möglichst erster Hand wieder; sie tragen die Auffassungsweise ihrer Zeit, und veranschaulichen damit unbewußt den Character ihrer Zeit. Ein historisches Lesebuch, aus den Quellen zusammengesetzt, ist darum sehr empfehlenswerth.

Aber es darf allerdings nicht das gesammte zu verarbeitende Material darbieten wollen. Die Hauptquelle muß zumal für den Elementarschüler das Wort des Lehrers bleiben. Denn die geschichtliche Wissenschaft soll für die Schule nicht verloren sein; die Entwicklung der Völker soll nach Maßgabe der historischen Erkenntniß dargestellt werden, welche die Wissenschaft

erarbeitet hat. Die einzelne Quelle ist nur ein, wenn auch wichtiges Element dieser Erkenntniß; als Veranschaulichungsmittel, als Characteristik der Zeit mögen die Quellen vielfach dienen; und zu beklagen ist, daß sie als solches so lange im Unterricht vernachlässigt sind; aber sie dürfen jetzt nicht Alles sein wollen. (Vgl. V. Lehrmittel. Vorbemerkung.)

Dazu kommt, daß dem Kinde die ansprechendste Lectüre eines ernsten Gegenstandes den Eindruck des freien Wortes nicht ersetzen kann; und daß die aus der geistigen Erarbeitung quellende Frische des Lehrers durch die Verlegung des Schwerpunctes in das Lesebuch — trotz aller Besprechung, die sich daran anknüpfen sollte — zu sehr beeinträchtigt würde.

4) **Ordne den Stoff nicht nach Chronikenart; sondern laß jede Entwickelungsreihe für sich hervortreten! Suche nicht nur die einzelnen Entwickelungsreihen für sich zum Verständniß zu bringen, sondern auch ihre Einwirkungen auf einander; endlich setze das Einzelne stets in Beziehung zum Ganzen!**

Der Chronist hält sich sclavisch an die Zeitfolge; was alljährlich sich ereignet hat im Staatsleben nach außen oder im Inneren, verzeichnet er, von einem Gebiet zum anderen übergehend und die Aufmerksamkeit zerstreuend; ohne den inneren Zusammenhang der Erscheinungen innerhalb des einzelnen Gebietes, noch die Wechselwirkung verschiedener Gebiete zu beachten.

Es ist oben schon erörtert worden, daß geschichtliche Entwickelung nur an einem *einheitlichen* Träger beobachtet werden kann; das „im *Gleichen* Wechselnde“ (Droysen) hat die Geschichte zu behandeln. Was aber der Mann als lebensvolle Einheit zu erfassen vermag, ist für das Kind ein zerrissenes Schattenbild. Als Einheit steht dem Kinde die einzelne Persönlichkeit, dann die Familie vor Augen; die Vermittelung zum Staat und Volk bilden für tiefere Erkenntniß die einzelnen Seiten der Culturthätigkeit. Dann kommt der Staat, dann die Menschheit.

Die Veränderungen, die sich an einem einzelnen Zweige des Staatslebens vollziehen, sind, wo es sich um eigentliche Geschichte handelt, daher zuerst in's Auge zu fassen und im Auge zu behalten: die Sicherung nach Außen; das öffentliche Rechtsleben; das Gebiet der materiellen Arbeit; der Kunst und Wissenschaft 2c. Und selbst diese Gebiete stellen sich als Collectivthätigkeiten dar (Baukunst, Malerei, Dichtkunst u. s. w.). Die Anschauung geschichtlicher Entwicklung verlangt aber, daß derselbe verständliche Begriff in derselben Beziehung in seinem Vorher und Nachher erscheint.

Insofern trifft die gruppirende Methode das Rechte. Unrichtig an ihr erscheint nur das Festhalten der einzelnen Entwickelungsreihe durch weite Zeiträume. Vielmehr, wenn es auf die Erkenntniß des inneren Zusammenhangs, das Verständniß der Kräfte ankommt, so ist da abzubrechen, wo ein anderes Gebiet einen maßgebenden Einfluß geltend zu machen beginnt. Die Kriege des großen Kurfürsten etwa erzählen wollen, ohne seine Bestrebungen dargelegt zu haben zur Wiederherstellung und Hebung der materiellen Lage des Landes, wäre verfehlt. Erst nachdem der Zögling einen lebhaften Eindruck der Steigerung des Wohlstandes durch den Fürsten empfangen hat, kann er die Kraft des Brandenburgers gegen Franzosen und Schweden verstehen.

Was die Anordnung hinsichtlich der geräuschlosen Culturarbeit und politischen Thätigkeit angeht, so ist aus dem eben erwähnten Beispiel ersichtlich, wie unrichtig es wäre, jener stets die Stelle eines Appendix anzuweisen. Dasjenige, was jedesmal im höheren Grade Einfluß auf andere Gebiete geübt als empfangen hat, hat den Vortritt.

Alle Vortheile der gruppirenden Methode aber werden sich durch eine „Vorbesprechung“ (s. o. O. Willmann), erreichen lassen; nicht soll der Reiz der Neuheit allein das kindliche Interesse erschöpfen; es muß die Bahn geöffnet sein, auf der sich das Interesse an der historischen Entwicklung selbst ergehen kann. Wende ich mich daher einer neuen Entwickelungsreihe zu — vom Krieg etwa zum Ackerbau und Handel —, so wird die „Vorbesprechung“, wenn auch mit einer durch die Verhältnisse gebotenen Knappheit, den früher abgerissenen Faden derselben Entwickelungsreihe wieder aufnehmen; die Entwickelungshöhe etwa der Bodenkultur und Handelsthätigkeit der Zeit, in welcher man ehedem abbrach, in die Erinnerung zurückrufen, ehe die neue Thätigkeit zur Hebung desselben wirthschaftlichen Zweigs dargelegt wird.

Durch dieses Wiederaufnehmen des Fadens wird zweierlei gewonnen. Erstens wird der „innere“ Zusammenhang (s. o. Löbell) auf früher Stufe zum Verständniß gebracht werden können; zweitens dem specifisch historischen Interesse der Weg geebnet.

Wenn ich den Character eines Krieges anschaulich geschildert habe, seinen Schauplatz, die Feindschaft der Völker, die Inanspruchnahme der nationalen Kräfte, so wird der gewonnene Eindruck dem Knaben den inneren Zusammenhang erschließen, der zwischen beiden Entwickelungsreihen — den äußeren Verhältnissen und der inneren Cultur des Staates — besteht.

Der Eindruck, den ich selbst von den Kämpfen der Hohenstaufen gewonnen habe, läßt unschwer mich die Blüthe des einen Walther von der Vogelweide erzeugenden dichterischen Lebens damit in Verbindung bringen; die Schmach von 1806 die innere Wechselwirkung, die die Namen Arndt, Körner, Schenkendorf mit den Freiheitskriegen für alle Zeit verknüpft.

Der zweite Gewinn besteht in der Erfassung der verschiedenen Entwicklungshöhen einer Reihe, der dieselbe fördernden oder hemmenden Verhältnisse und in der Erregung der Aufmerksamkeit auf die Pragmatik der die Entwicklung weiterführenden menschlichen Arbeit.

Die „Vorbesprechung“ wird indessen nicht ausreichen für die Erreichung des Zieles, das wir oben als vornehmste Frucht der geschichtlichen Beschäftigung bezeichnet haben, für die Begründung des „Lebens im Ganzen“.

Umgrenzte Verhältnisse, nur einzelne Entwickelungsreihen in Geschichten können zunächst dem Knaben vorgeführt werden; verschiedene Entwickelungsreihen können durch das bezeichnete Verfahren in Verbindung gebracht werden, und der Hinweis auf das Ganze darf niemals fehlen. Durch diese Veranstaltungen ist dem Knaben aber noch nicht der Blick auf das Ganze als die Einheit der mannigfaltigen ideellen Richtungen völlig erschlossen. Der Weg in's Herz geht auch hier durch den Kopf; eine nationale Gesinnung, die fest im Herzen wurzelt und die Zeitspanne augenblicklich hervorgerufener patriotischer Wallungen überdauert, kann

allgemein gegründet werden nur dadurch, daß man gelernt hat, das deutsche Leben in seiner geschichtlichen Entwicklung als ein Ganzes zu begreifen.

Dies Ziel verlangt demnach am Schluß einer Periode eine Katechese, die nicht ihre Erfüllung findet im planlosen Hin- und Herfragen nach Daten, sondern an den Lehrer die höchste Anforderung stellt. Wenn er bisher die vollendetste Anschaulichkeit der Einzelentwickelungen durch Studium und Nachdenken sich erarbeiten mußte; wenn er dann den inneren Zusammenhang sich einander nah berührender Reihen elementarisch zurechtzulegen hatte, ist jetzt seine Aufgabe, den Plan, nach dem er seine Auswahl getroffen, zum Verständniß zu bringen, insofern es nunmehr gilt, die verschiedenen Elemente in einem Bilde zu vereinigen, aus deutschen Geschichten eine deutsche Geschichte — und zwar bis zur Gegenwart — entstehen zu lassen.

Der Zustand in den verschiedenen Gebieten beim Beginn der Periode ist nebeneinanderzureihen, jeder scharf und bestimmt characterisirt, alle umschlossen von dem Begriff: Deutschlands Lage; die einflußreichste Idee eröffnet in ihrem Streben nach Gestaltung das Schauspiel; beifällig oder feindlich äußern sich ihre Schwestern; jene treten auf mit ihrem Schaffen, diese mit ihrer Gegenarbeit. Jede sucht ihre Berechtigung darin, daß sie des Vaterlandes Wohlergehen fördern wolle. Gemeine Naturen auch erscheinen, aber trotz der Kraft ihres Witzes schaffen sie nichts Dauerndes. Im Streit der Ideen schreitet die Handlung voran; als Ziel bietet dem geistigen Auge sich stets dar das Wohl des Vaterlandes, und die Entscheidung des Conflicts — gleichviel ob Schauspiel oder Tragödie — stärkt den nationalen Trieb, erhebend oder läuternd. Der intellectuelle und sittliche Erfolg einer derartigen Katechese wird vornehmlich von zwei Bedingungen der Vorarbeit abhängig sein: erstens von der Kraft und Lebendigkeit der psychischen Bilder, die in der Veranschaulichung der Einzelerscheinungen in der Kindesseele erzeugt worden sind, sodaß ihre Reproduction leicht und freudig von Statten geht; und zweitens von der Festigkeit des chronologischen Gerüstes, das die planvolle Aneinanderreihung und Verbindung des Einzelnen dem Schüler überhaupt erst ermöglicht.

5) In welchem Theile des Reiches auch immer du wirken magst, behandle von vornherein die Geschichte Alldeutschlands; in diesem Rahmen berücksichtige aber mit Sorgfalt dasjenige, was die engere Heimath an ideeller Thätigkeit für das gemeinsame Vaterland und die gesammte Menschheit aufzuweisen hat!

Einer längeren Begründung dieses Satzes bedarf es seit anno 70 nicht.*) Auch darauf ist oben schon hingewiesen, daß der pädagogische Grundsatz „vom Nahen zum Entfernten“ nicht veranlassen kann, mit der Partikulargeschichte eines der ehemaligen deutschen Vaterländer zu beginnen. Wenn die Heimathskunde mit der nächsten Umgebung vertraut gemacht hat, wenn unter den Sagen und einleitenden Biographien von gefürsteten und nichtgefürsteten Persönlichkeiten auch hervorragende Erscheinungen der engeren Heimath ihre Stelle gefunden haben, so ist dem Interesse an der engeren Heimath auf der Vorstufe Genüge geleistet.

*) Vgl. Protok. der October-Conferenz (1873) üb. d. höh. Schulw. p. 122 u. 124.

Weisen die Sagen und Biographien in ihrem Schwerpunct nicht auf die Geschicke Gesammt-Deutschlands, so können sie den übrigen derartigen Erzählungen selbst vorausgehen. Wo es sich aber um eigentliche Geschichte handelt, verbietet diese selbst durchaus, den Anfang mit der Partikulargeschichte zu machen.

In dem propädeutischen Lehrgang der alten Geschichte hat sich der kindliche Horizont von der Anschauung eines Städtelebens zu der eines Volkes zur Genüge erweitert; und zwar in Uebereinstimmung mit dem geschichtlichen Organismus. In der deutschen Geschichte aber eine Partikulargeschichte, selbst die Preußens, früher behandeln wollen als die der Gesammtheit, hieße das Glied eines Organismus eher betrachten wollen als den Organismus selbst; empfangen vom Ganzen — an deutscher Geistesarbeit — hat jeder Einzelstaat mehr als er dem Ganzen hat geben können; und die Kenntniß aller Partikularfürsten und ihrer Regierungszeit, ihrer Regierungshandlungen und Hoffeste, ihrer Gattinnen und Maitressen kann nicht entschädigen für den Ausfall, den der deutsche Knabe an der Anschauung solcher Männer und Thaten, die in Alldeutschland rühmlich genannt werden, erleiden würde.

Dennoch ist eine besonders sorgfältige Berücksichtigung wirklich bedeutender Erscheinungen der engeren Heimath im Verlauf der allgemeinen Entwicklung nicht nur nicht ausgeschlossen, sondern empfehlenswerth.

Der Deutsche hat einmal seine Eigenart; Uniformität des Lebens und Schaffens ist ihm verhaßt. Mag der Preuße, Sachse, Baier und Schwabe seiner besonderen Leistungen sich bewußt sein; des Vorzugs vor anderen, nivellirenden Nationen, der in der Vielseitigkeit und Mannigfaltigkeit geistiger und practischer Entwicklung liegt, soll der Deutsche auch im wiedererstandenen Reich nicht verlustig gehen; nur möge auch die Schule dafür sorgen, daß der Blick und die Empfindung für das Ganze in Zukunft Alldeutschland vor der Schmach und Beeinträchtigung seines nationalen Lebens bewahrt, die leider nur zu viele Blätter der Geschichte verzeichnen. Darum immer nur deutsche Geschichte; niemals eine ein abgeschlossenes Ganzes vorstellen wollende Partikulargeschichte.

6) Rege zu geschichtlicher Privatlectüre an!

Die allgemeine Forderung: Unterrichte anregend! darf kaum an dieser Stelle erhoben werden; sie wäre ein Anachronismus, insofern ein Lehrverfahren nur dann existenzberechtigt ist, wenn es anregend wirkt; diese Qualität daher den bisherigen Vorschlägen zukommen muß. In der Verbindung des idealen mit dem anschaulichen Character suchten sie die Forderung zu erfüllen.

Es erhellt aber, wie leicht den Erfolgen des Geschichtsunterrichts Hülfe durch Privatlectüre zu schaffen ist, wenn der Lehrer ihr die gebührende Aufmerksamkeit widmet. Schöne Erzählungen fesseln den Knaben. Es wäre nur erforderlich Bücher zu schaffen, im Unterricht auf sie hinzuweisen und Proben zu geben; die Bücher dem Knaben einzuhändigen und durch die Aussicht der Verwerthung des Gelesenen im Unterricht den Gedanken an die Lectüre wach zu halten.

Ein historisches Lesebuch wird in den Händen Aller sein müssen.

Dasselbe hätte einen dreifachen Zweck; erstens soll es den Schüler mit vollendeten geschichtlichen Darstellungen von Quellenschriftstellern

vertraut machen und — wenn auch vielfach unbewußt — Musterform für die eigene Darstellung werden; zweitens soll es ihm eine stete Gelegenheit zur Privatlectüre bieten; drittens soll es auch für spätere Zeit einen steten Anreiz zu geschichtlicher Lectüre abgeben.

Es würde Proben enthalten aus den besten Quellenschriftstellern und den besten volksthümlichen Bearbeitungen; Proben, die ebensowenig veralten wie Schiller's Gedichte und den Fundort angeben, an dem noch mehr Schönes anzutreffen ist.

Die Schulbibliothek hätte über gute Uebersetzungen und populäre Bearbeitungen zu verfügen; und der Hinweis darauf und die Verwerthung dieser Lectüre dürfte nicht fehlen.

Das historische Lesebuch hätte aber keineswegs das vom Lehrer vorzutragende Material auch nur annähernd vollständig zu enthalten, und würde ihn darum in seiner Darstellung nicht binden. Den Plan für die Durchführung des Pensums hätte er mit Hülfe von Leitfäden selbst zu machen; die Darstellung hätte er auf Grund mannigfacher Hülfsmittel dem individuellen Standpunct seiner Hörer gemäß selbst zu formen. Gründliches Erarbeiten wird von ihm gefordert; aber der Genuß freier Geistesarbeit wird ihm zu Theil, da er nicht Sclave des eingeführten Leitfadens ist. Was von ihm selbst erarbeitet und gewählt ist, wird er am lebensvollsten verwerthen können.

7) Uebe den Schüler im freien Wiedererzählen nach dem Vortrag des Lehrers! Laß die wichtigsten Daten im Anschluß an den Vortrag durch unablässige Wiederholungen bis zum Nimmervergessen sich einprägen!

Es wäre überflüssig, den Nutzen der freien Rede für die geistige Gewandtheit, Klärung der Gedanken und das practische Leben zu betonen. Welch besseres Uebungsfeld neben dem deutschen Unterrichte als das der Geschichte! Nachdem der Lehrer eine Geschichte erzählt, werden zuerst Freiwillige vorgefordert zum Nacherzählen; dem Verzagten Muth gemacht, dem Vorlauten oder Trägen auf höherer Stufe zumal durch gründliches Festsitzenlassen zu normalem Verhalten verholfen. Am Ende der Stunde werden die Hauptpuncte des Erzählten erfragt und schriftlich fixirt; ein oder zwei Facta als erste Posten einer langsam aber stetig wachsenden Summe stets zu wiederholender Daten hervorgehoben. Trotz Gutenbergs Erfindung erscheint kein besseres Mittel, um dem Gedächtniß zu Hülfe zu kommen und die Freiheit des Lehrers zu wahren.

Einen Anhalt für das Gedächtniß muß der Knabe haben; das allgemeine Mittel für jeden freien Vortrag ist die Vergegenwärtigung der Hauptpuncte; das eigene Niederschreiben derselben fördert mehr als das wiederholte Durchlesen von Gedrucktem, wie Jeder aus Erfahrung weiß. Da es sich nur um wenig Worte handelt, wird die Operation nicht zeitraubend sein; am wenigsten wird man dem Verfahren den Vorwurf der „Dictirmethode“ machen können. Mit Hülfe dieser Hauptpuncte wird der Knabe immer mehr befähigt werden, zu Hause die Geschichte, sofern sie anschaulich und interessant dargestellt war, sich in's Gedächtniß zurückzurufen und davon beim Beginn der nächsten Stunde Zeugniß abzulegen.*)

*) Vgl. auch Fleckeisen u. Masius, Neue Jahrbücher rc. 1875. II. p. 100.

Die wenigen Daten zu steter Wiederholung sind zu unterstreichen und auf den letzten Seiten des Heftes für sich besonders einzutragen*).

8) Wähle das Material mit Rücksicht auf das Subject — den Schüler — ebenso wie mit Rücksicht auf das Object — die Geschichte; endlich mit Rücksicht auf die äußeren Verhältnisse!

Die Verschiedenheit der letzteren läßt kaum eine präcise Abgrenzung der Pensen zu: einklassige, dreiklassige, vierklassige, sechsklassige, höhere Bürgerschulen erzielen selbstverständlich nur sehr verschiedene Resultate. Es gehörte gewiß ein ziemliches Maß von nationaler Genügsamkeit, von Mangel an sachlichem Urtheil und confessioneller Einseitigkeit dazu, eine zweiklassige Schule in zwei einklassige nach Confessionen getrennt zu zerlegen; 8jährige und 12jährige Kinder, die bisher gesondert von 2 Lehrern unterrichtet wurden, so zusammenzuwerfen, daß nunmehr jeder Lehrer 8- und 12jährige Kinder zu fördern hat, eilend von diesen zu jenen, von jenen zu diesen, — von den Unterabtheilungen gar nicht zu reden. Vielleicht bringt die Erkenntniß, daß mehr als bisher an allgemeiner Volksbildung erzielt werden muß, auch der Schule die „Theilung der Arbeit" zurück. — Ehe aber die Reihenfolge der Pensen wenigstens zur Sprache kommt, sei daran erinnert, daß die durch ungünstige Verhältnisse gebotene Beschränkung sich nur auf die Quantität, nicht auf die Qualität der historischen Behandlung richten darf.

Wenn nach W. v. Humboldt die Geschichte „nicht dient durch einzelne Beispiele des zu Befolgenden oder zu Verhütenden", sondern „ihr wahrer und unermeßlicher Nutzen es ist, mehr durch die Form, die an den Begebenheiten hängt, als durch sie selbst, den Sinn für die Behandlung zu beleben und zu läutern"; wenn nach Gervinus „das Geschichtswerk nicht einzelne Lehren geben will, sondern den Menschen im Ganzen die wirkliche Welt verstehen lehren"; wenn auch in der Geschichte das Werthvollste an dem Material das intellectuell und sittlich formal-bildende Element ist**); wenn nach den Worten des ersten Autors***) „In den Gegenstand sich versenken, in ihm sich verlieren, heißt — sich gewinnen", so erhellt, daß die Ungunst der Verhältnisse weder dazu führen darf, aus Rücksicht auf die Masse des Materials die Wirklichkeit in Ideen zu verflüchtigen, noch die Weltgeschichte in abgerissene Erzählungen und Anecdoten aufzulösen; noch in abstracten „Verdichtungen" die Lebensfülle der

---

*) Es sei an dieser Stelle auf das „architectonische Schema" nach Löbells Vorschlag hingewiesen, das an Stelle der mechanischen chronologischen Tabelle, die freilich ein unvollkommenes Ding ist, ein Schema setzen will, welches die Hauptpuncte der Entwickelung anschaulich gruppirt. Auch die Anordnung in Peter's Tabellen zur römischen und griechischen Geschichte bildet schon einen Fortschritt.

Aeußere Geschichte. | Innere Geschichte.

Es käme darauf an, die gesammte Entwickelung in einer tabellarischen Aufzeichnung zur Anschauung zu bringen.

Was unter einander steht, bildet die Hauptmomente einer Entwickelungsreihe, die durch das Streben einer Idee gebildet wird. Nebeneinander treten die verschiedenen Entwickelungsreihen in einem Volke nach synchronistischem Prinzip, wie die bekannten synchronistischen Tabellen für die Staatengeschichte es zeigen.

**) Vergl. oben „Ueber den Nutzen der Geschichte".

***) Wegweiser I. Regeln für den Unterricht des Lehrers.

Wirklichkeit zu begraben; noch endlich in geistloser Factensammlung auf jede formale Bildung zu verzichten. Die Differenz, die zwischen der Tiefe des Objects und der mangelnden Reife des Schülers besteht, verlangt eine Anschaulichkeit und epische Breite, die um keine Linie gekürzt werden darf. Von der Vollkommenheit und dem Interesse der geschichtlichen Bilder hängt Alles ab; denn sie sind die Elemente alles späteren historischen Denkens; sie sind das geschichtliche Einmaleins.

Darum nur Beschränkung des Quantum, niemals des Quale. Die Idee, die die Wirklichkeit zu gestalten strebt, die Persönlichkeit und die Pragmatik ihrer Träger müssen jedesmal in lebensvoller Anschaulichkeit dem geistigen Auge erscheinen; oder — man muß auf den bildenden Einfluß der Geschichtsbetrachtung Verzicht leisten.

Aus den früheren Ausführungen ergibt sich, welche Folge der Aufgaben wir für die richtige halten: die Vorstufe würde bieten Märchen und Sagen; dann die Robinsonade, die in das practische Leben zuerst einführt; sie soll dem Verständniß der elementarsten Culturthätigkeit zu Hülfe kommen, die von den Annalen der Geschichte noch nicht berührt ward, dennoch aber zum Verständniß der geschichtlichen Arbeit gefordert wird. Die Vorstufe wird beschlossen mit Biographien, die nichts weiter als Biographien mit einer gewissen poetischen Färbung sein wollen. Sie suchen ihre elementare Beschränkung und ihren Schwerpunkt darin, daß sie, abgesehen von einzelnen Zügen, vornehmlich den Höhepunkt der ideellen Thätigkeit anschaulich und ausführlich schildern; dadurch mit den Helden der Vorzeit und auch unserer Tage zeitig bekannt machen und zugleich in die Centren mannigfachster Culturarbeit, öffentlicher wie privater, einen vorläufigen Einblick gewähren.

Die eigentliche Geschichte wird mit dem 10. Lebensjahre begonnen, nachdem die Heimathskunde nicht nur mit Land, sondern auch mit den Leuten der Umgebung nach ihrer Stellung und Thätigkeit soweit möglich bekannt gemacht hat. Während bisher die rein biographische Behandlung (Märchen, Sagen, Robinsonade, historische Biographien) waltete und vorarbeitete, um durch das Interesse für die Persönlichkeit zugleich den Sinn für allgemeinere Verhältnisse zu wecken; erscheinen nunmehr diese selbst als die Einheiten, an denen sich die Entwickelung vollzieht. Die hervorleuchtendste Ideenarbeit des Alterthums, sei sie von allgemein menschlicher oder von speciell nationaler Bedeutung für uns, wird gezeichnet; durchaus keine zusammenhängende griechische und römische Staaten- und Volksgeschichte wird sich bieten lassen. Die unerquicklichen Partieen, durch die Schwäche und Zerfahrenheit der Ideen characterisirt, bleiben bei Seite; nur die schließliche Versunkenheit griechischer und römischer Verhältnisse gelangt zur Darstellung, als Einleitung zu dem Erwachen der germanischen Geschichte.

Auch in der deutschen Geschichte werden einzelne Entwickelungsreihen zuerst verfolgt, und zwar diejenigen, die die vornehmlichsten Ideen repräsentiren, in deren Tiefe und Mannigfaltigkeit unsere nationale Größe beruht. Nach größeren Perioden werden dieselben zu einem Abschnitt der deutschen Geschichte vereinigt.

Ausländische Ideen, die auf die Gestaltung unserer Verhältnisse von Einfluß waren, werden an ihrer Quelle aufgesucht; dem leuchtenden Bilde, das unsere nationalen Vorzüge aufnimmt, sollen auch nicht die

dunkeln Schatten fehlen, welche erst jetzt das Erstarken der nationalen Einheitsidee allmählich verschwinden läßt.

Nicht bis auf die Gegenwart die Geschichte fortzuführen, wäre heute ein nationales Verbrechen: wir sind es unsern Helden, mögen sie leben oder in fränkischer Erde ruhen, schuldig. Nicht bis zur Gegenwart fortzuschreiten, würde alles Sich-Versenken in vergangene Zeiten fast nutzlos machen. Ideal-practische Bildung für Gegenwart und Zukunft soll die Geschichte geben; die Waffen des Achill könnte für die Kämpfe der Zukunft Jemand aus der Geschichte sich holen: ohne Kenntniß der Entwickelung bis zur Gegenwart hätte er mit ihnen stets wie im Dunkeln zu kämpfen. Soll man dem Zufall, oder der Sorge des Einzelnen überlassen, das Fehlende nachzuholen? Die Erfahrung lehrt wohl, wieviele dazu gelangen. Weshalb soll das kommende Geschlecht alles Andere kennen lernen; aber nicht den Boden, auf dem es steht? Etwa weil die Geschichte jüngster Zeit nicht objectiv genug gelehrt werden kann? Aber wird sie objectiver zur Kenntniß gelangen in der Beleuchtung, die eine Parteipresse oder Parteiversammlung ihr giebt? Hat der Lehrer seinen Sinn für die objective Darstellung der Wirklichkeit früherer Zeiten nach seiner Pflicht geübt, so wird er am ehesten unter seinen Mitbürgern zur objectiven Erfassung und Darstellung der Ideen der Gegenwart befähigt sein.

Es hatte einen Sinn, wenn ein reactionäres Regiment, den Patriarchalismus der Vorzeit erstrebend, der Geschichte die heilige Allianz als Schlußstein aufpflanzte: seit Einbringung des Indemnitätsgesetzes wäre es auch für den Conservativen ungereimt, an eine solche Beschränkung auch nur zu denken.

Auch wird die Complicirtheit der neuesten Geschichte nun nicht mehr unüberwindliche Schwierigkeiten darbieten.

Die Behandlung der früheren Perioden wird genügend vorgearbeitet haben, um den mehr und mehr weltgeschichtlich werdenden Charakter der neueren Zeit zu erfassen, ohne der Einheit des Bildes verlustig zu gehen. Viele analoge Vorgänge, die zur Vervollständigung des Bildes dienen, haben früher schon eine anschauliche Darstellung gefunden; es bedarf jetzt nur einer kurzen Characteristik, um ihre Vorstellung entstehen und ihre Wirkung begreifen zu lassen. Wenn in der Volksschule das Hauptbild immer in lebensvoller Ausführlichkeit erscheinen muß, so wird man doch über Nebenpartieen jetzt mit jenen „Verdichtungen" hinwegkommen können.

Der äußere Verlauf der unterrichtlichen Thätigkeit würde demnach vielleicht folgender sein:

Die nächste Quelle des geschichtlichen Unterrichtsmaterials ist für den Schüler der Lehrer; er trägt vor, mit allen Mitteln der Veranschaulichung das Bild der Vergangenheit, der Idee mit ihren Trägern und der gestaltenden Pragmatik in der Seele des Knaben erzeugend. Der Schauplatz der Begebenheit wird event. an die Tafel gezeichnet und der Schüler zum Nachzeichnen mit Griffel oder Bleistift veranlaßt. Das eigene Urtheil und der auf der Schüler Antlitz hervortretende Ausdruck belehren, wo unbekannte Vorstellungen und Begriffe erst zum Verständniß zu bringen sind, ehe man sie verwendet; durch heuristisches Verfahren wird mit Hülfe der Anschauungen aus der Gegenwart, Erinnerung an früher Behandeltes 2c. ihr Verständniß erzielt.

Nach Beendigung der Erzählung werden die Hauptpuncte kurz erfragt; Freiwillige zuerst zum Nacherzählen aufgerufen. Gegen Ende des Unterrichts werden die Hauptpuncte in Aphorismen niedergeschrieben; diese dienen für die häusliche Wiederholung der Erzählung als Anhalt. Das Hauptdatum der Begebenheit wird hervorgehoben. — Die nächste Stunde beginnt mit der Wiederholung der Haupt-Momente. Es folgt die ausführliche Wiedererzählung ein-, zwei-, dreimal; während dessen zeichnet ein anderer Schüler den Schauplatz an die Tafel. Correcturen nach beiden Seiten schließen sich an. Eine allgemeine Katechese setzt auch die Uebrigen in Bewegung. Der Lehrer fragt, ob Jemand etwas Besonderes über den Vorgang gelesen hat; der Betreffende wird zum Erzählen oder zur Angabe von Einzelheiten aufgefordert. — Der Uebergang zum Neuen wird durch eine Vorbesprechung eingeleitet, die auf analoge Vorgänge zurückweist, den Faden einer früheren Entwickelungsreihe wieder aufnimmt und das Interesse für das Neue anregt.

Die Hauptdaten des früher Behandelten werden beim Beginn jeder Stunde vom Schüler selbstständig wiedergegeben, vorwärts und rückwärts, bis sie zum unverlierbaren Eigenthum geworden sind.

Am Ende einer Periode werden die Geschichten zu einem Ganzen vereinigt.

Wer sollte nicht im Rückblick auf die Forderungen, welche ein einzelner Unterrichtszweig an den Lehrer der Volksschule stellt, die Wahrheit des Wortes von Gervinus empfinden: „Wer die Forderungen der Geschichte erwogen hätte und sich dennoch wagte, der müßte den Muth der Fliege haben und aus Liebe zum Lichte nicht scheuen, sich die Flügel zu sengen." Dennoch schien es richtig, die Forderungen ganz und voll zu erheben nach dem Beispiel jenes Thebaners, der das Feldzeichen in die Mitte der Feinde schleuderte, um über das Ziel keinen Zweifel zu lassen. Wenn dennoch der Gedanke nicht weichen will, daß es nur ungenügend gelingen werde, die kindliche Seele in die Tiefe des historischen Lebens einzutauchen, dessen Erfassen nach einem bekannten Wort eher ein Geschäft für Männer ist, so muß auch von dieser Seite der Ruf erhoben werden, der allüberall ertönt — Fortbildungsschulen!

V.

Lehrmittel.

Vorbemerkung. Ehe wir einschlägige Werke der Literatur hervorheben, sei unser Standpunct bezüglich des Gebrauchs der zu erwähnenden Hülfsmittel in der Volksschule kurz dargelegt.

Der Verfasser ist damit der Kritik im Einzelnen vielfach überhoben; auch möchte er den Schein vermeiden, als ob er nicht der Gelehrsamkeit und dem pädagogischen Geschick der Autoren von Leitfäden 2c. seine volle Anerkennung zolle, wenn er meint, daß man hier streichen, dort zusetzen müsse, um zu gewünschten Resultaten zu gelangen.

Dies Geschäft ist freilich nach seiner Ansicht in einiger Ausdehnung zu üben.

Der Standpunct ist überwunden, der nur Fürsten- und Kriegsgeschichte für das Material des Geschichtsunterrichts ansah. Mit Recht ward die Forderung erhoben, daß das vornehmlich berücksichtigt werden sollte, was für das gesammte Staats- und Volksleben von Bedeutung gewesen sei.

Aus der Geschichte des Fürstenhauses wurde Geschichte des preußischen, bairischen, sächsischen Staates und Volkes und endlich deutsche Geschichte. Das Material ist dadurch gewaltig angewachsen und zugleich ein weit höheres Ziel gesteckt. Früher Kenntniß einzelner Personen und ihrer Thaten und als Ziel die Einprägung des Grundsatzes: Fürchte Gott und ehre den König: Der Unterthan sollte sich verlassen auf Gott und die Obrigkeit. Jetzt das gesammte Gebiet der nationalen Geschichte und als Ziel die Entwicklung des historischen Urtheils; denn Jeder soll an der nationalen Aufgabe in gewissem Grade selbstthätig mitarbeiten und gegen den Einfluß jedweder Demagogie, die manchen Staat zu Grund gerichtet hat, im eigenen Urtheil eine Stütze finden. Indem aber die pädagogischen Schriftsteller eine deutsche Geschichte für die Schule schreiben wollten, unternahmen sie eine unlösbare Aufgabe, sofern sie nach einer gewissen materiellen Vollständigkeit und gleichmäßigen Ausführlichkeit trachteten. Man nennt die Geschichte eine concentrirte Erfahrung; mit Recht! Es scheint aber unmöglich, die Erfahrung von wenigstens 1000 Jahren in einem Zeitraum von etwa 500 Unterrichtsstunden zu reproduciren.

Wie langsam doch reifen die Früchte eigener Erfahrung im Einzelleben! Und sollte der Geschichtskundige dem erfahrenen Practiker so weit voraus sein, daß er die Erfahrungssumme auch nur eines bewegten Lebens in wenig Stunden sich zu eigen machen könnte.

Gewiß sorgt die Kunst des Geschichtsschreibers dafür, die Entwickelung eines Jahres in so verdichteter Gestalt wiederzugeben, daß wir in einem verhältnißmäßig kleinen Theil der Zeit die wesentlichen Erfahrungsmomente erwerben können. Sobald aber die Verdichtungen so stark geworden sind, daß wir nicht mehr der inneren Bewegung der Kräfte zu folgen vermögen, daß wir den Gang der Entwicklung nicht mehr aus seinen Ursachen verstehen, so hört alle Erfahrung auf; wir sehen dann nur eine aufeinanderfolgende Reihe von wissenswerthen Ereignissen, und bleiben ungewappnet gegenüber den Aufgaben und dem Drängen der Gegenwart*).

Schon längst zwar ist daher die Forderung erhoben: Fallenlassen des minder Wesentlichen zu Gunsten des Bedeutungsvollen; aber die Summe des Bedeutungsvollen ist so groß; das blutige Ringen allein zweier Ideen um die Herrschaft gebiert während dreier Jahrzehnte so viele bedeutungsvolle Erscheinungen, daß unter diesen wiederum eine engere Wahl zu treffen ist, wenn ein historisches Verständniß, die Schule des historischen Urtheils, überhaupt erzielt werden soll.

*) Es liegt auf der Hand, wie sehr die compendienartige Behandlung der Geschichte dem Subjectivismus förderlich ist. Da man dem Schüler nicht ermöglicht, selbst Erfahrung zu sammeln, so fühlt man sich versucht, ihm die eigene Erfahrung, den eigenen subjectiven Standpunct aufzudrängen.

Die richtige Ueberschrift der meisten Compendien der Geschichte, welche das dem Schüler zu bietende Material ausgesprochener Maßen enthalten, wäre diese: Erzählung der merkwürdigsten Begebenheiten aus der deutschen Geschichte.

Ihr unstreitiger Nutzen besteht darin, daß 1. der Knabe über die wichtigsten Personen und Begebenheiten in der Geschichte in Kenntniß gesetzt wird; daß 2. die Arbeit, durch manche für sich interessante Züge belebt, auch den jugendlichen Geist belebt.

Ist damit die Aufgabe der Volksschule erledigt: gut, so erfüllen die Bücher ihren Zweck; dann hat der Lehrer einfach die Aufgabe, der Erinnerung an die Ereignisse der Vergangenheit zu dienen und die unanständige Ignoranz zumal über die Geschichte des eigenen Volkes zu beseitigen. Dies Geschäft kann aber auch die geschichtliche Lectüre übernehmen.

Will man mehr als dies erreichen, will man das wachsende Verständniß historischer Entwickelungen und die seelischen Producte heraufführen, die allein auf dem Boden des tieferen Verständnisses gedeihen, den Enthusiasmus an der Hand der nach Verwirklichung strebenden Ideen, die Begeisterung für ihre Träger und die Anschauung der in der Geschichte waltenden Kräfte: dann muß man mehr die Wege Thomas Arnold's wandeln, die wichtigsten Punkte herausgreifen und mehr in die Tiefe arbeiten, die Vergangenheit gleich dem Leben der Gegenwart als ein Bild von lebenden, empfindenden, strebenden, planenden, handelnden Menschen schauen lassen und darauf verzichten, die energische Arbeit historischer Capacitäten während 50 Jahren zu einer concentrirten Erfahrung von 5 Stunden Arbeit destilliren zu wollen; man muß die Blätter der Geschichte zuerst statarisch lesen, ehe man zur cursorischen Lectüre übergeht; man muß nicht nur die Resultate der geschichtlichen Arbeit geben, sondern der geschichtlichen Arbeit selbst nachgehen; man darf sich nicht genügen lassen, eine summarische Notiz das eine Mal als Grund und ebendieselbe das andere Mal als Gegengrund zu citiren, nicht einmal den Feldherrn einfach wegen Schwäche seines Heeres zurückgehen, und das andere mal trotz der Schwäche seines Heeres siegen lassen.

Das hieße dogmatisch, aber nicht rationell die Geschichte betreiben.

Reihen bloßer Facten bilden eine geistlose Gedächtnißarbeit. Würdiger gestaltet sich die Erinnerung der Vergangenheit, wenn in einer gleichmäßig ausgebreiteten Ausführlichkeit aus dem „wie“ der Vorgänge anziehende und persönlich anregende Züge mitgetheilt werden. Erzielt aber ein Autor andere Wirkung, als wie die einer Factensammlung, wenn er unter Wahrung der Form des inneren Zusammenhangs das „warum“ mit Gründen so allgemeiner Fassung abthut, daß für den Schüler psychologisch gar keine Gründe, d. h. Schlüssel zum Verständniß des Folgenden da sind? Wenn es in einer sonst vortrefflichen Sammlung geschichtlicher Erzählungen heißt: „Die Engländer widerstanden nicht lange; es fehlte ihnen an Einheit und Nachdruck“; oder „das ungewohnte Klima hatte die Reihen des Kreuzheeres sehr gelichtet“, so sind Mangel an Einheit und Nachdruck, das ungewohnte Klima der äußeren Form nach Gründe; für die Auffassung des Knaben aber nur abstracte Begriffe; er bedarf eines anschaulichen Bildes, er muß hie und da einzelne Haufen gesondert ohne Zusammenhang kämpfen sehen und an concreten Gestalten bemerken, wie sie betäubt und in ihrer Vereinzelung muthlos sind; er muß eine

Anschauung der klimatischen Besonderheit Syriens erhalten, wenn jene Gründe ihm wirklich Gründe sein sollen*).

Ist dem so, dann muß man das Gleichmaß der Ausführlichkeit selbst gegenüber bedeutungsvollen Erscheinungen aufgeben und weit mehr das monographische Moment walten lassen; die Auswahl treffen an der Hand der historischen Ideen; dasjenige Ereigniß, resp. denjenigen Zeitraum in's Auge fassen, in welcher die Idee am wirksamsten in die Erscheinung tritt; dieses Material gründlich mit einer gewissen epischen Breite behandeln; bei denjenigen Ereignissen aber, auf welche nicht gründlich eingegangen werden kann, auf ein Eingehen überhaupt verzichten.

Da ihr eigenes Verständniß mit wenigen Worten nicht herbeigeführt werden kann, so sind sie in datenmäßiger Kürze nur zur Zeichnung der Sachlage zu verwenden, auf der die eingehend zu behandelnden Ereignisse sich vollziehen.

Wenn die Auswahl des Materials in dieser Weise erfolgt, so erhellt auch, warum wir die Benutzung eines gedruckten Leitfadens kaum für wünschenswerth halten. Abgesehen von der Unterstützung, die das Beharrungsvermögen durch das eigene Niederschreiben erfährt, und der Rücksicht auf die Freiheit des Lehrers in der Behandlung des Stoffes: es bedarf bei diesem Verfahren nur weniger Notizen. Denn die größere Vollkommenheit des Verständnisses ist die wirksamste Unterstützung des Gedächtnisses. Wenn freilich bei jener gleichmäßigen Behandlung der Geschichte vornehmlich der Erinnerung an die Thaten der Vergangenheit Genüge geleistet werden soll, dann findet eine solche Anhäufung von zusammenhangslosen Einzelheiten naturgemäß statt, daß der gedruckte Leitfaden das zeitraubende Dictat besser ersetzt; wird weniger auf zusammenhangslos aneinandergereihte Facten gegeben als auf Verständniß der Hauptmomente ausgegangen, so genügen nächst jenen Facten, welche als die Bausteine für den Unterbau der Haupthandlung zu erwähnen sind, die wenigen Hauptpunkte der näheren Ausführung**).

Der historischen Erinnerung diene somit die Lectüre der Schüler, zu der anzuregen, die rege zu halten und zu benutzen der Lehrer sich angelegen sein lassen muß; das in Allen Händen befindliche Lesebuch ermögliche diese Lectüre in erster Linie. Es enthält eine Reihe von Einzelerzählungen über die bemerkenswerthesten Ereignisse. Sein Inhalt muß und kann leicht verständlich und anziehend sein; die schwierigere

---

*) O. Jäger, die punischen Kriege. Vorrede: „Bis auf die jüngste Zeit herab ist man gewöhnt gewesen, geschichtliche Stoffe allenthalben nach ihrem universalhistorischen Charakter als Weltgeschichte zu behandeln, und so groß war die Macht dieser Gewohnheit, daß man ohne Arg in zahllosen Lehr- und Lesebüchern Weltgeschichte für mittlere, ja für untere Klassen, für Töchterschulen, für vierzehnjährige, ja für 9jährige Knaben zu geben sich vermaß; alljährlich sehen wir in neuen Auflagen jene wunderlichen Geschichtsbücher wuchern, die sich mit beneidenswerther Naivetät als Leitfaden, Grundrisse, Abrisse der Weltgeschichte für untere Gymnasialklassen 2c. bezeichnen. Allmählich, sehr allmählich kommt man auf den verschiedenen Stufen geschichtlichen Unterrichts von dieser Thorheit zurück und geht von der bescheideneren aber fruchtbareren Erkenntniß aus, daß der Weg zum Allgemeinen durch das Besondere führt 2c."

**) Es bedarf kaum des Hinweises, daß auch dem Lehrer die monographische Behandlung zu Gute kommt, daß ein Gefühl wissenschaftlicher Freiheit den pedantischen Sinn überwindet und dem wohl gehörten Vorwurf entgegenarbeitet: Von Allem weiß er etwas, aber nichts ordentlich.

Gedankenarbeit, den inneren Zusammenhang aufzuweisen, ist nicht des Buches Sache. Ein eigentliches historisches Verständniß dagegen auf den Höhepuncten der Ideenentwickelung zu erschließen, ist die Hauptaufgabe des Lehrers. Indem also derselbe Einzelnes gründlich, nicht Vieles nur obenhin zu behandeln hat, müssen wir zu den pädagogischen Hülfsmitteln um so mehr geschichtliche Quellen und wissenschaftliche Werke und insbesondere Monographien rechnen. Gründliche Kenntnisse und Erkenntniß geben diese. Seine individuellste Aufgabe ist die, auf Grund seines pädagogischen Gefühls und seiner Einsicht und mit Hülfe populärer Bearbeitungen die dem besonderen Standpunct der Schüler jedesmal entsprechende Form der Darstellung zu finden und zum Ausdruck zu bringen. Für den Schüler wären die Lesebücher bestimmt, die, sei es aphoristisch oder in einem gewissen Zusammenhange, jedenfalls aber faßlich und mit einer von dem Knaben verlangten epischen Breite Erzählungen enthalten*).

Wir führen I. Märchenbücher, Robinsonaden und Sagen (vergl. übrigens p. 111) an; geben

II. eine Auswahl der geschichtlichen Literatur**), in Quellen u. moderne Bearbeitungen gesondert, im Anschluß an die Folge der Begebenheiten.

III. lassen wir eine Besprechung derjenigen Arbeiten folgen, die vornehmlich Schulzwecken dienen wollen, beziehungsweise sollen.

I. Märchenbücher, Robinsonaden und Sagen.

a. Märchen.

1. **Gebrüder Grimm**, Kinder- und Hausmärchen. Berlin, F. Dümmler. 5,4 *M.* Kleine Ausgabe 1,5 *M.*
2. **C. H. Andersen**, Ausgewählte Märchen für die Jugend. 13. Ausgabe. Leipzig, Teubner. 3 *M.*
   Ebenderselbe: Neue Märchen. 1,5 *M.*
3. **F. Schmidt**, Buch deutscher Märchen. 2. Aufl. Berlin, Böttcher. 1,5 *M.*; Reinecke Fuchs. 1,5 *M.*
4. **Musaeus**, Volksmärchen, ausgewählt und gesichtet von L. Thomas. 2. B. Leipzig, Spamer. 4,8 *M.*
5. **Villamaria**, Elfenreigen. Deutsche und nordische Märchen aus dem Reiche der Riesen und Zwerge, der Elfen, Nixen und Kobolde. Illustrirte Ausg. 2. Aufl. Leipzig, O. Spamer.

*) Wissenschaftliche Werke zu beschaffen möchte für den Lehrer in der Regel keine Schwierigkeit haben. Schul- wie Stadt- und Kreisbibliotheken für Schulzwecke werden um so mehr eine allgemeine Nothwendigkeit sein, je weiter das Fortbildungswesen vorschreitet.

**) Wir erwarten von manchen Seiten den Vorwurf, daß wir darin zu weit gehen. Aber wo ist die Barriere? Mögen manche Lehrer über die im Seminar erworbenen Kenntnisse nicht weit hinaus kommen: Andere suchen unter dem Einfluß eines belebenden Prinzips das nachzuholen, was ihre Vorbildung versäumte; noch Andere, die in der Volksschule stehen, haben akademische Studien getrieben. Um so weniger aber haben wir die Auswahl beschränken wollen, als die Fortbildungsschule der Arbeit der Volksschullehrer einen neuen Impuls geben wird.

Diejenigen Werke, die nur einem engeren Kreise verständlich sein werden, bezeichnen wir durch gesperrten Druck; diejenigen, welche sich an die weitesten Kreise wenden, durch **halbfetten**; die in der Mitte stehenden durch gewöhnlichen Druck.

Ferner:

6. H. Kletke, ein Märchenbuch; Märchen am Kamin. Hauff's Märchen, bearb. von Grimm. Bechstein, Märchenbuch mit Illustrationen u. A.

b. Robinsonaden.

1. J. H. Campe, Robinson der Jüngere. Ein Lesebuch für Kinder. 44. Aufl. Braunschweig, Vieweg und Sohn. 2,25 M.
2. Sigismund Rüstig, Der Bremer Steuermann. Ein neuer Robinson nach Capitain Marryat. Für die Jugend. 11. Aufl. Leipzig, Teubner. 2,4 M.
3. Robinson Crusos des Aelteren Reisen, wunderbare Abenteuer und Erlebnisse. Herausg. von Dr. C. F. Lauckhard. 4. Auflage. Mit 96 Abbildungen. 1873. Leipzig, Spamer. 3 M.
4. Robinson Crusos. Für die Jugend bearbeitet von G. A. Gräbner. Bevorwortet von Dir. Kühner, Prof. Ziller und Prof. Biedermann. 7. Aufl. Leipzig, G. Gräbner. 1,25 M.; u. A.

c. Sagen.

1. Preller, Griechische Mythologie. Berlin, Weidmann. 7 M.
2. Vergl.: Griechische Quellen (Homer, Aeschylos &c.).
3. G. Schwab, Die schönsten Sagen des klassischen Alterthums. 3 B.
4. H. W. Stoll, Handbuch der Religion und Mythologie der Griechen und Römer. Für Gymnasien. Leipzig, Teubner. 3 M.
5. H. W. Stoll, Die Götter und Heroen des klassischen Alterthums. (Populäre Mythologie der Griechen und Römer.) Leipzig, Teubner. 6 M.
6. H. Göll, Illustrirte Mythologie. Göttersagen und Cultusformen der Hellenen, Römer, Aegypter, Inder und Perser. 2. Abdruck. 155 Abbildungen. 1872. Leipzig, Spamer. 3 M.
7. C. Fr. Becker, Erzählungen aus der alten Welt für die Jugend. 13. Aufl. Herausg. von H. Masius 3 Th. 6 M. — Volksausgabe. 3 M. Halle, Waisenhaus.
8. K. W. Osterwald, Griechische Sagen. Halle, Waisenhaus.
   I. Sophokles Erzählungen. 4 M.
   II. Euripides Erzählungen. 7,5 M.
   III. Aeschylos Erzählungen. (Oresteia.) 1,2 M.
9. A. H. Petiscus, Der Olymp oder Mythologie der Griechen und Römer. Mit Einschluß der Aegyptischen, Nordischen und Indischen Götterlehre. 16. Aufl. mit 77 Abbild. Leipzig, Amelung. 3,2 M.
   (Für die erwachsene Jugend, angehende Künstler und höhere Lehranstalten.)
10. H. Mehl, Die schönsten Sagen des klassischen Alterthums und des deutschen Mittelalters. Als Vorstufe des geschichtlichen Unterrichts bearbeitet. Wien, A. Pichler's Wwe. und Sohn. 1,5 M.
11. Nibelungenlied, übersetzt von K. Simrock. 3 M.
12. Gudrun, " " " " 4,2 M.
13. Das kleine Heldenbuch " " " " 6 M.
14. Das Amelungenlied, " " " " 15,6 M.
15. J. u. W. Grimm, Deutsche Sagen. 2 B. Berlin, Nicolai. 1866. 8 M.
16. G. Schwab, Die deutschen Volksbücher für Jung und Alt. 4. Auflage. Gütersloh, Bertelsmann. 4,5 M.
18. K. Simrock, Rheinsagen. 5,4 M.
17. E. A. W. Günther, die deutsche Heldensage des Mittelalters für Schule und Haus bearbeitet. Hannover. C. Brandes. 1870. 1,5 M.
19. H. Böhle, Deutsche Sagen. Berlin, Frank. 2 M.
20. K. W. Osterwald, Erzählungen aus der alten deutschen Welt. 8 B. Halle, Waisenhaus. 15 M. Einzeln: Gudrun. 2 M. Siegfried und Kriemhilde. 3 M. Walter von Aquitanien. Dietrich und Ecke. 2 M. Parcival. 5 M. u. A.
21. F. Schmidt, Walther und Hildegunde; der Rosengarten; Nibelungen; Gudrun. Berlin, H. Kastner.

II.

1. Allgemeine Weltgeschichte.

1. K. Fr. Becker's Weltgeschichte. 8. bis auf die Gegenwart fortgeführte Ausgabe; herausg. von A. Schmidt. 3. Aufl. Leipzig, Duncker u. Humblot. 1869. 40 ℳ.
   (Altbeliebtes Volksbuch.)
2. F. C. Schlosser's Weltgeschichte, für das deutsche Volk bearbeitet von Kriegk. Frankfurt a. Main. Varrentrap. 50 ℳ.
   (Subjectiv liberaler Standpunkt oft stark hervortretend.)
3. H. Leo, Lehrbuch der Universalgeschichte. Halle, Anton. 36 ℳ.
   (Conservativ-orthodox-katholisirende Auffassung; aber von gründlicher Gelehrsamkeit und energischer Denkkraft zeugend; nicht populär geschrieben.)
4. G. Weber, Allgemeine Weltgeschichte mit besonderer Berücksichtigung des Geistes- und Culturlebens der Völker und mit Benutzung der neueren geschichtlichen Forschungen; für die gebildeten Stände bearbeitet. Leipzig, W. Engelmann. Der 8. Band zuletzt erschienen. 62,65 ℳ.
5. Dr. H. Dittmar. Geschichte der Welt, vor und nach Christus mit Rücksicht auf die Entwickelung des Lebens in Religion und Politik, Kunst und Wissenschaft, Handel und Industrie dargestellt. 4. Aufl. Mit Registerheft. 26 ℳ.
   („Christlich-conservativ.")
6. Ferdinand Schmidt, Weltgeschichte. Mit Illustrationen von Prof. G. Bleibtreu. 2. Aufl. 4 B. in 24 Lieferungen à 0,75 ℳ.; vollständig bis Ende 1875. Berlin, A. Goldschmidt.
7. C. Wernicke. Die Geschichte der Welt. 5. Aufl. Berlin, Paetel 1872. 36 ℳ. (Hervorzuheben besonders die culturgeschichtlichen Abschnitte.)

Sämmtliche vorstehend genannten Werke haben einen wohl begründeten Ruf.)

2. Die alte Geschichte.

Karten und Atlanten:

Keiner besonderen Empfehlung bedürftig:

1. H. Kiepert's Wandkarten zur alten Geschichte: der alten Welt 9 ℳ.; Alt-Italien 9 ℳ.; des römischen Reiches 12 ℳ.; von Alt-Griechenland 12 ℳ.; von Palästina 8 ℳ.
2. K. von Spruner. Historisch-geographischer Hand-Atlas. I. Atlas antiquus. 31 Karten. 25,5 ℳ.
3. H. Kiepert. Zwölf Karten zur alten Geschichte. 5. Aufl. Dietrich Reimer, Berlin. 4,5 ℳ. (Einzelne Karten à 0,60 ℳ.)
   (H. Kiepert, Flußnetze zu den Karten zur alten Geschichte. 6 Bl. ebendaselbst. 1,5 ℳ.)
4. D. Völter: Historischer Atlas nach Angaben von H. Dittmar. 7. Aufl. Heidelberg, C. Winter, cart. 6 ℳ. (I. Atlas der alten Welt in 7 Karten.) Supplem. zur Weltgeschichte von H. Dittmar.

In kleinerem Format, nicht so inhaltreich wie der H. Kiepert'sche Atlas; aber für das gewöhnliche Bedürfniß mehr als ausreichend; dabei übersichtlich, anschaulich und verhältnißmäßig mit vielen Specialplänen versehen (u. A. Ruinenfeld von Theben, Sparta, Korinth, Troja, Carthago, Syrakus, außer Athen, Rom ꝛc.

5. C. E. Rhode, Historischer Schul-Atlas zur alten, mittleren und neuen Geschichte. 83 Karten auf 30 Blättern nebst erläuterndem Text. (Alte Geschichte in 8 Karten.) 9. Aufl. Glogau, C. Flemming 1872. 5 ℳ.
6. F. Voigt, Schulatlas der alten Geographie. Berlin, Nicolai. 3,75 ℳ.

Zum Nachschlagen:

7. A. C. Müller, Geographie der alten Welt, mit Register. 158 S. Berlin. C. G. Lüderitz. 1874. 2,40 ℳ.

a. Orientalen und Griechen.

α) Quellen, resp. Hülfsmittel für ihre Benutzung.

8. C. Peter's Zeittafeln der griechischen Geschichte mit fortlaufenden Belegen und Auszügen aus den Quellen. 4. Aufl. 1873. Halle, Waisenhaus. 4 ℳ.
9. Schäfer, Abriß der Quellenkunde der griechischen Geschichte bis auf Polybius. Leipzig, Teubner. 2 ℳ.
10. Herodot's Geschichte. 9 Bücher. B. 1—4 Perser u. a. Orientalen. B. 2 Aegypter. (Uebersetzt von Lange.)
11. Homer's Ilias und Odyssee. (Uebersetzt von Voß.) 2,1 ℳ.
12. Herodot's Geschichte. B. 5—9 Griechische Freiheitskriege bis 479.
13. Tragödien des Aeschylos: Prometheus, Sieben gegen Theben, Oresteia; Sophokles: Antigone, König Oedipus, Trachinierinnen, Herakles, Ajax, Philoktetes, Oedipus auf Kolonos. Euripides: Orestes, Phoenicierinnen (Eteokles und Polyneikes), Medea, Iphigenie in Aulis und Iphigenie in Tauris u. A. (Uebersetzt von Donner.)
14. Thukydides' Geschichte des peloponnesischen Krieges. 8 B. bis 411. (Uebersetzt von Wahrmund.)
15. Xenophon's Hellenische Geschichte 410—362. (Uebersetzt von Rieckher.)
    " Denkwürdigkeiten (Socrates). (Uebersetzt von Zeising.)
    " Feldzug des Cyrus. (Uebersetzt von A. G. Becker.)
16. Platon's Vertheidigungsrede des Socrates u. A. (Uebersetzt von Müller und Steinhart.)
17. Demosthenes' Reden (Olynthische Reden, gegen Philippos, über die Angelegenheiten im Chersones, über den Frieden). (Uebersetzt von Westermann.)
18. Arrian's (um 136 n. Chr.) Zug Alexanders. (Uebersetzt von Cleß.)
19. Curtius Rufus' (unter Vespasian) Ueber die Thaten Alexander's. (Uebersetzt von Sibelis.)
20. W. Herbst und A. Baumeister, Historisches Quellenbuch. Griechische Geschichte. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. 3,30 ℳ. (Im Urtext.)

β) Moderne Bearbeitungen:

21. Max Duncker, Geschichte des Alterthums. 7 B. (Orientalen und Griechen.) Berlin, Duncker u. Humblot, 1874.
22. C. Oppel, das alte Wunderland der Pyramiden. Geographische, geschichtliche und kulturhistorische Bilder aus der Vorzeit. 2. Aufl. 172 Abbild. 1868. Leipzig, O. Spamer. 5,5 ℳ.
23. E. Curtius, Griechische Geschichte. 3 B. (—338 v. Chr.) Berlin, Weidmann. 15 ℳ.
24. Grote, Geschichte Griechenlands; deutsch von Meißner und Höpfner. Leipzig. 50 ℳ.
25. K. Fr. Hermann, Lehrbuch der griechischen Antiquitäten. 15 ℳ. (ebenso von G. Fr. Schömann und W. Wachsmuth.)
26. E. Guhl und W. Koner, das Leben der Griechen und Römer nach antiken Bildwerken dargestellt. 3. Aufl. Mit 543 Abb. Berlin, Weidmann. 12 ℳ.
27. W. A. Becker, Charikles. Bilder altgriechischer Sitte. 2. Aufl. Berichtigt und mit Zusätzen versehen von K. Fr. Hermann. Leipzig, Fleischer. 13,2 ℳ. (mit wissenschaftlichen Anmerk.)
28. B. Büchsenschütz, Besitz und Erwerb im Griechischen Alterthume. 1869. Halle, Waisenhaus. 9 ℳ.
29. W. Wägner, Hellas. Das Land und Volk der alten Griechen. 3. Aufl. Mit 278 Abb. 1873. Leipzig, O. Spamer. 9 ℳ.
30. H. Göll, Culturbilder aus Hellas und Rom. 2. Aufl. 3 B. Leipzig, J. F. Hartknoch. 1872. 12,7 ℳ.
31. H. W. Stoll, Bilder aus dem altgriechischen Leben. 1870. Leipzig, Teubner. 4,5 ℳ.

32. H. Keck, Bilder aus dem Alterthum. 1875. Halle, Waisenhaus. 2 M.
33. Bernhardy, Grundriß der griechischen (poetischen) Literatur. Halle. 22 M.
34. K. O. Müller, Geschichte der griechischen Literatur. Breslau. 11 M.
35. G. Hertzberg, die Geschichte der messenischen Kriege. 2. Aufl. 1861. 1,8 M. Halle, Waisenhaus.
36. F. J. Günther, die Geschichte der Perserkriege nach Herodot. 3. Aufl. 1861. 3 M. Halle, Waisenhaus.
37. Fr. Lange, Geschichten aus Herodot. Berlin, G. Reimer. 2,75 M.
38. Karl Beck, Thukydides' Reden und Urkunden aus dem peloponnesischen Kriege, übersetzt mit dem Wichtigsten aus der Kriegsgeschichte. 1871. ebendaselbst. 2,4 M.
39. G. Hertzberg, Alkibiades der Staatsmann und Feldherr. Nach den Quellen dargestellt. Halle, Pfeffer. 1853. 5 M.
40. G. Hertzberg, der Feldzug der 10000 Griechen, mit einer Karte von Kiepert. 2. Aufl. 1870. 3 M. ebendas.
41. Derselbe, das Leben des Königs Agesilaos II. von Sparta. 6 M. ebendas.
42. Aug. Buttmann, Agesilaos, Sohn des Archidamos, Lebensbild eines spartanischen Königs und Patrioten. 3 M. ebendas.
43. A. Schäfer, Demosthenes und seine Zeit. 3 B.
44. J. G. Droysen, Geschichte Alexanders des Großen. Hamburg. 1833.
45. J. G. Droysen, Geschichte der Nachfolger Alexanders des Großen. Hamburg. 1836.
46. G. Hertzberg, die asiatischen Feldzüge Alexanders des Großen. 1864. 6 M. Halle, Waisenhaus.
47. Derselbe: Geschichte Griechenlands unter der Herrschaft der Römer (bis Septimius Severus). 6 M.

b. Römer.

α) Quellen, resp. Hülfsmittel für ihre Benutzung.

48. Dr. C. Peter, Zeittafeln der römischen Geschichte mit fortlaufenden Belegen und Auszügen aus den Quellen. 4. Aufl. 1867. Halle, Waisenhaus. 3 M.
49. T. Livius († 17 n. Chr.), Römische Geschichte (—293 v. Chr. u. 218 bis 167 v. Chr.) übers. von Heusinger; Gerlach.
50. Polybius' († 122 v. Chr.) Römische Geschichte (von 264—216) übers. von Haakh und K. Kraz.
51. Appian's (um 150 n. Chr.) Römische Bürgerkriege, 133—36 v. Chr.
52. Sallust's († 34 v. Chr.) Jugurthinischer Krieg, übers. von Cleß.
   " Catilinarischer Krieg, übers. von Cleß.
53. Cäsar's Gallischer Krieg, übers. von Köchly und Rüstow.
   " Bürgerkrieg (50—48), übers. von Köchly.
54. Cicero's Reden, übers. von Kühner.
55. Tacitus' Werke, übers. von Roth; Germania.
   " Annalen (Tiberius, Claudius, Nero).
   " Historien (68 u. 69 n. Chr.).
   " Agricola.
56. Sueton's (um 120 n. Chr.) Biographien der ersten 12 Kaiser, bis Domitian, übersetzt von Stahr.
57. Plutarch's († um 120 n. Chr.) Parallelbiographien (als Quellen nicht zuverlässig), übers. von Eith.
58. Josephus' Jüdischer Krieg übers. von Paret.
59. Herodian († um 240 n. Chr.), 180—338 n. Chr., übers. von Stahr.

Dies Geschäft ist freilich nach seiner Ansicht in einiger Ausdehnung zu üben.

Der Standpunct ist überwunden, der nur Fürsten- und Kriegsgeschichte für das Material des Geschichtsunterrichts ansah. Mit Recht ward die Forderung erhoben, daß das vornehmlich berücksichtigt werden sollte, was für das gesammte Staats- und Volksleben von Bedeutung gewesen sei.

Aus der Geschichte des Fürstenhauses wurde Geschichte des preußischen, bairischen, sächsischen Staates und Volkes und endlich deutsche Geschichte. Das Material ist dadurch gewaltig angewachsen und zugleich ein weit höheres Ziel gesteckt. Früher Kenntniß einzelner Personen und ihrer Thaten und als Ziel die Einprägung des Grundsatzes: Fürchte Gott und ehre den König: Der Unterthan sollte sich verlassen auf Gott und die Obrigkeit. Jetzt das gesammte Gebiet der nationalen Geschichte und als Ziel die Entwicklung des historischen Urtheils; denn Jeder soll an der nationalen Aufgabe in gewissem Grade selbstthätig mitarbeiten und gegen den Einfluß jedweder Demagogie, die manchen Staat zu Grund gerichtet hat, im eigenen Urtheil eine Stütze finden. Indem aber die pädagogischen Schriftsteller eine deutsche Geschichte für die Schule schreiben wollten, unternahmen sie eine unlösbare Aufgabe, sofern sie nach einer gewissen materiellen Vollständigkeit und gleichmäßigen Ausführlichkeit trachteten. Man nennt die Geschichte eine concentrirte Erfahrung; mit Recht! Es scheint aber unmöglich, die Erfahrung von wenigstens 1000 Jahren in einem Zeitraum von etwa 500 Unterrichtsstunden zu reproduciren.

Wie langsam doch reifen die Früchte eigener Erfahrung im Einzelleben! Und sollte der Geschichtskundige dem erfahrenen Practiker so weit voraus sein, daß er die Erfahrungssumme auch nur eines bewegten Lebens in wenig Stunden sich zu eigen machen könnte.

Gewiß sorgt die Kunst des Geschichtsschreibers dafür, die Entwickelung eines Jahres in so verdichteter Gestalt wiederzugeben, daß wir in einem verhältnißmäßig kleinen Theil der Zeit die wesentlichen Erfahrungsmomente erwerben können. Sobald aber die Verdichtungen so stark geworden sind, daß wir nicht mehr der inneren Bewegung der Kräfte zu folgen vermögen, daß wir den Gang der Entwicklung nicht mehr aus seinen Ursachen verstehen, so hört alle Erfahrung auf; wir sehen dann nur eine aufeinanderfolgende Reihe von wissenswerthen Ereignissen, und bleiben ungewappnet gegenüber den Aufgaben und dem Drängen der Gegenwart*).

Schon längst zwar ist daher die Forderung erhoben: Fallenlassen des minder Wesentlichen zu Gunsten des Bedeutungsvollen; aber die Summe des Bedeutungsvollen ist so groß; das blutige Ringen allein zweier Ideen um die Herrschaft gebiert während dreier Jahrzehnte so viele bedeutungsvolle Erscheinungen, daß unter diesen wiederum eine engere Wahl zu treffen ist, wenn ein historisches Verständniß, die Schule des historischen Urtheils, überhaupt erzielt werden soll.

*) Es liegt auf der Hand, wie sehr die compendienartige Behandlung der Geschichte dem Subjectivismus förderlich ist. Da man dem Schüler nicht ermöglicht, selbst Erfahrung zu sammeln, so fühlt man sich versucht, ihm die eigene Erfahrung, den eigenen subjectiven Standpunct aufzudrängen.

Die richtige Ueberschrift der meisten Compendien der Geschichte, welche das dem Schüler zu bietende Material ausgesprochener Maßen enthalten, wäre diese: Erzählung der merkwürdigsten Begebenheiten aus der deutschen Geschichte.

Ihr unstreitiger Nutzen besteht darin, daß 1. der Knabe über die wichtigsten Personen und Begebenheiten in der Geschichte in Kenntniß gesetzt wird; daß 2. die Arbeit, durch manche für sich interessante Züge belebt, auch den jugendlichen Geist belebt.

Ist damit die Aufgabe der Volksschule erledigt: gut, so erfüllen die Bücher ihren Zweck; dann hat der Lehrer einfach die Aufgabe, der Erinnerung an die Ereignisse der Vergangenheit zu dienen und die unanständige Ignoranz zumal über die Geschichte des eigenen Volkes zu beseitigen. Dies Geschäft kann aber auch die geschichtliche Lectüre übernehmen.

Will man mehr als dies erreichen, will man das wachsende Verständniß historischer Entwickelungen und die seelischen Producte herausführen, die allein auf dem Boden des tieferen Verständnisses gedeihen, den Enthusiasmus an der Hand der nach Verwirklichung strebenden Ideen, die Begeisterung für ihre Träger und die Anschauung der in der Geschichte waltenden Kräfte: dann muß man mehr die Wege Thomas Arnold's wandeln, die wichtigsten Punkte herausgreifen und mehr in die Tiefe arbeiten, die Vergangenheit gleich dem Leben der Gegenwart als ein Bild von lebenden, empfindenden, strebenden, planenden, handelnden Menschen schauen lassen und darauf verzichten, die energische Arbeit historischer Capacitäten während 50 Jahren zu einer concentrirten Erfahrung von 5 Stunden Arbeit destilliren zu wollen; man muß die Blätter der Geschichte zuerst statarisch lesen, ehe man zur cursorischen Lectüre übergeht; man muß nicht nur die Resultate der geschichtlichen Arbeit geben, sondern der geschichtlichen Arbeit selbst nachgehen; man darf sich nicht genügen lassen, eine summarische Notiz das eine Mal als Grund und ebendieselbe das andere Mal als Gegengrund zu citiren, nicht einmal den Feldherrn einfach wegen Schwäche seines Heeres zurückgehen, und das andere mal trotz der Schwäche seines Heeres siegen lassen.

Das hieße dogmatisch, aber nicht rationell die Geschichte betreiben.

Reihen bloßer Facten bilden eine geistlose Gedächtnißarbeit. Würdiger gestaltet sich die Erinnerung der Vergangenheit, wenn in einer gleichmäßig ausgebreiteten Ausführlichkeit aus dem „wie" der Vorgänge anziehende und persönlich anregende Züge mitgetheilt werden. Erzielt aber ein Autor andere Wirkung, als wie die einer Factensammlung, wenn er unter Wahrung der Form des inneren Zusammenhangs das „warum" mit Gründen so allgemeiner Fassung abthut, daß für den Schüler psychologisch gar keine Gründe, d. h. Schlüssel zum Verständniß des Folgenden da sind? Wenn es in einer sonst vortrefflichen Sammlung geschichtlicher Erzählungen heißt: „Die Engländer widerstanden nicht lange; es fehlte ihnen an Einheit und Nachdruck"; oder „das ungewohnte Klima hatte die Reihen des Kreuzheeres sehr gelichtet", so sind Mangel an Einheit und Nachdruck, das ungewohnte Klima der äußeren Form nach Gründe; für die Auffassung des Knaben aber nur abstracte Begriffe; er bedarf eines anschaulichen Bildes, er muß hie und da einzelne Haufen gesondert ohne Zusammenhang kämpfen sehen und an concreten Gestalten bemerken, wie sie betäubt und in ihrer Vereinzelung muthlos sind; er muß eine

Anschauung der klimatischen Besonderheit Syriens erhalten, wenn jene Gründe ihm wirklich Gründe sein sollen*).

Ist dem so, dann muß man das Gleichmaß der Ausführlichkeit selbst gegenüber bedeutungsvollen Erscheinungen aufgeben und weit mehr das monographische Moment walten lassen; die Auswahl treffen an der Hand der historischen Ideen; dasjenige Ereigniß, resp. denjenigen Zeitraum in's Auge fassen, in welcher die Idee am wirksamsten in die Erscheinung tritt; dieses Material gründlich mit einer gewissen epischen Breite behandeln; bei denjenigen Ereignissen aber, auf welche nicht gründlich eingegangen werden kann, auf ein Eingehen überhaupt verzichten.

Da ihr eigenes Verständniß mit wenigen Worten nicht herbeigeführt werden kann, so sind sie in datenmäßiger Kürze nur zur Zeichnung der Sachlage zu verwenden, auf der die eingehend zu behandelnden Ereignisse sich vollziehen.

Wenn die Auswahl des Materials in dieser Weise erfolgt, so erhellt auch, warum wir die Benutzung eines gedruckten Leitfadens kaum für wünschenswerth halten. Abgesehen von der Unterstützung, die das Beharrungsvermögen durch das eigene Niederschreiben erfährt, und der Rücksicht auf die Freiheit des Lehrers in der Behandlung des Stoffes: es bedarf bei diesem Verfahren nur weniger Notizen. Denn die größere Vollkommenheit des Verständnisses ist die wirksamste Unterstützung des Gedächtnisses. Wenn freilich bei jener gleichmäßigen Behandlung der Geschichte vornehmlich der Erinnerung an die Thaten der Vergangenheit Genüge geleistet werden soll, dann findet eine solche Anhäufung von zusammenhangslosen Einzelheiten naturgemäß statt, daß der gedruckte Leitfaden das zeitraubende Dictat besser ersetzt; wird weniger auf zusammenhangslos aneinandergereihte Facten gegeben als auf Verständniß der Hauptmomente ausgegangen, so genügen nächst jenen Facten, welche als die Bausteine für den Unterbau der Haupthandlung zu erwähnen sind, die wenigen Hauptpunkte der näheren Ausführung**).

Der historischen Erinnerung diene somit die Lectüre der Schüler, zu der anzuregen, die rege zu halten und zu benutzen der Lehrer sich angelegen sein lassen muß; das in Allen Händen befindliche Lesebuch ermögliche diese Lectüre in erster Linie. Es enthält eine Reihe von Einzelerzählungen über die bemerkenswerthesten Ereignisse. Sein Inhalt muß und kann leicht verständlich und anziehend sein; die schwierigere

---

*) O. Jäger, die punischen Kriege. Vorrede: „Bis auf die jüngste Zeit herab ist man gewöhnt gewesen, geschichtliche Stoffe allenthalben nach ihrem universalhistorischen Charakter als Weltgeschichte zu behandeln, und so groß war die Macht dieser Gewohnheit, daß man ohne Arg in zahllosen Lehr- und Lesebüchern Weltgeschichte für mittlere, ja für untere Klassen, für Töchterschulen, für vierzehnjährige, ja für 9jährige Knaben zu geben sich vermaß; alljährlich sehen wir in neuen Auflagen jene wunderlichen Geschichtsbücher wuchern, die sich mit beneidenswerther Naivetät als Leitfaden, Grundrisse, Abrisse der Weltgeschichte für untere Gymnasialklassen 2c. bezeichnen. Allmählich, sehr allmählich kommt man auf den verschiedenen Stufen geschichtlichen Unterrichts von dieser Thorheit zurück und geht von der bescheideneren aber fruchtbareren Erkenntniß aus, daß der Weg zum Allgemeinen durch das Besondere führt 2c."

**) Es bedarf kaum des Hinweises, daß auch dem Lehrer die monographische Behandlung zu Gute kommt, daß ein Gefühl wissenschaftlicher Freiheit den pedantischen Sinn überwindet und dem wohl gehörten Vorwurf entgegenarbeitet: Von Allem weiß er etwas, aber nichts ordentlich.

Gedankenarbeit, den inneren Zusammenhang aufzuweisen, ist nicht des Buches Sache. Ein eigentliches historisches Verständniß dagegen auf den Höhepuncten der Ideenentwickelung zu erschließen, ist die Hauptaufgabe des Lehrers. Indem also derselbe Einzelnes gründlich, nicht Vieles nur obenhin zu behandeln hat, müssen wir zu den pädagogischen Hülfsmitteln um so mehr geschichtliche Quellen und wissenschaftliche Werke und insbesondere Monographien rechnen. Gründliche Kenntnisse und Erkenntniß geben diese. Seine individuellste Aufgabe ist die, auf Grund seines pädagogischen Gefühls und seiner Einsicht und mit Hülfe populärer Bearbeitungen die dem besonderen Standpunct der Schüler jedesmal entsprechende Form der Darstellung zu finden und zum Ausdruck zu bringen. Für den Schüler wären die Lesebücher bestimmt, die, sei es aphoristisch oder in einem gewissen Zusammenhange, jedenfalls aber faßlich und mit einer von dem Knaben verlangten epischen Breite Erzählungen enthalten*).

Wir führen I. Märchenbücher, Robinsonaden und Sagen (vergl. übrigens p. 111) an; geben

II. eine Auswahl der geschichtlichen Literatur**), in Quellen u. moderne Bearbeitungen gesondert, im Anschluß an die Folge der Begebenheiten.

III. lassen wir eine Besprechung derjenigen Arbeiten folgen, die vornehmlich Schulzwecken dienen wollen, beziehungsweise sollen.

I. Märchenbücher, Robinsonaden und Sagen.

a. Märchen.

1. **Gebrüder Grimm**, Kinder- und Hausmärchen. Berlin, F. Dümmler. 5,4 *M.* Kleine Ausgabe 1,5 *M.*
2. **C. H. Andersen**, Ausgewählte Märchen für die Jugend. 13. Ausgabe. Leipzig, Teubner. 3 *M.*
   Ebenderselbe: Neue Märchen. 1,5 *M.*
3. **F. Schmidt**, Buch deutscher Märchen. 2. Aufl. Berlin, Böttcher. 1,5 *M.*; Reinecke Fuchs. 1,5 *M.*
4. **Musaeus**, Volksmärchen, ausgewählt und gesichtet von L. Thomas. 2. B. Leipzig, Spamer. 4,8 *M.*
5. **Villamaria**, Elfenreigen. Deutsche und nordische Märchen aus dem Reiche der Riesen und Zwerge, der Elfen, Nixen und Kobolde. Illustrirte Ausg. 2. Aufl. Leipzig, O. Spamer.

---

*) Wissenschaftliche Werke zu beschaffen möchte für den Lehrer in der Regel keine Schwierigkeit haben. Schul- wie Stadt- und Kreisbibliotheken für Schulzwecke werden um so mehr eine allgemeine Nothwendigkeit sein, je weiter das Fortbildungswesen vorschreitet.

**) Wir erwarten von manchen Seiten den Vorwurf, daß wir darin zu weit gehen. Aber wo ist die Barriere? Mögen manche Lehrer über die im Seminar erworbenen Kenntnisse nicht weit hinaus kommen: Andere suchen unter dem Einfluß eines belebenden Prinzips das nachzuholen, was ihre Vorbildung versäumte; noch Andere, die in der Volksschule stehen, haben akademische Studien getrieben. Um so weniger aber haben wir die Auswahl beschränken wollen, als die Fortbildungsschule der Arbeit der Volksschullehrer einen neuen Impuls geben wird.

Diejenigen Werke, die nur einem engeren Kreise verständlich sein werden, bezeichnen wir durch gesperrten Druck; diejenigen, welche sich an die weitesten Kreise wenden, durch **halbfetten**; die in der Mitte stehenden durch gewöhnlichen Druck.

Ferner:

6. H. Kletke, ein Märchenbuch; Märchen am Kamin. Hauff's Märchen, bearb. von Grimm. Bechstein, Märchenbuch mit Illustrationen u. A.

b. Robinsonaden.

1. J. H. Campe, Robinson der Jüngere. Ein Lesebuch für Kinder. 44. Aufl. Braunschweig, Vieweg und Sohn. 2,25 *M.*
2. Sigismund Rüstig, Der Bremer Steuermann. Ein neuer Robinson nach Capitain Marryat. Für die Jugend. 11. Aufl. Leipzig, Teubner. 2,4 *M.*
3. Robinson Crusoë des Aelteren Reisen, wunderbare Abenteuer und Erlebnisse. Herausg. von Dr. C. F. Lauckhard. 4. Auflage. Mit 96 Abbildungen. 1873. Leipzig, Spamer. 3 *M.*
4. Robinson Crusoë. Für die Jugend bearbeitet von G. A. Gräbner. Bevorwortet von Dir. Kühner, Prof. Ziller und Prof. Biedermann. 7. Aufl. Leipzig, G. Gräbner. 1,25 *M.*; u. A.

c. Sagen.

1. Preller, Griechische Mythologie. Berlin, Weidmann. 7 *M.*
2. Vergl.: Griechische Quellen (Homer, Aeschylos rc.).
3. G. Schwab, Die schönsten Sagen des klassischen Alterthums. 3 B.
4. H. W. Stoll, Handbuch der Religion und Mythologie der Griechen und Römer. Für Gymnasien. Leipzig, Teubner. 3 *M.*
5. H. W. Stoll, Die Götter und Heroen des klassischen Alterthums. (Populäre Mythologie der Griechen und Römer.) Leipzig, Teubner. 6 *M.*
6. H. Göll, Illustrirte Mythologie. Göttersagen und Cultusformen der Hellenen, Römer, Aegypter, Inder und Perser. 2. Abdruck. 155 Abbildungen. 1872. Leipzig, Spamer. 3 *M.*
7. C. Fr. Becker, Erzählungen aus der alten Welt für die Jugend. 13. Aufl. Herausg. von H. Masius 3 Th. 6 *M.* — Volksausgabe. 3 *M.* Halle, Waisenhaus.
8. K. W. Osterwald, Griechische Sagen. Halle, Waisenhaus.
   I. Sophokles Erzählungen. 4 *M.*
   II. Euripides Erzählungen. 7,5 *M.*
   III. Aeschylos Erzählungen. (Oresteia.) 1,2 *M.*
9. A. H. Petiscus, Der Olymp oder Mythologie der Griechen und Römer. Mit Einschluß der Aegyptischen, Nordischen und Indischen Götterlehre. 16. Aufl. mit 77 Abbild. Leipzig, Amelung. 3,2 *M.*
   (Für die erwachsene Jugend, angehende Künstler und höhere Lehranstalten.)
10. H. Mehl, Die schönsten Sagen des klassischen Alterthums und des deutschen Mittelalters. Als Vorstufe des geschichtlichen Unterrichts bearbeitet. Wien, A. Pichler's Wwe. und Sohn. 1,5 *M.*
11. Nibelungenlied, übersetzt von K. Simrock. 3 *M.*
12. Gudrun, " " " " 4,2 *M.*
13. Das kleine Heldenbuch " " " " 6 *M.*
14. Das Amelungenlied, " " " " 15,6 *M.*
15. J. u. W. Grimm, Deutsche Sagen. 2 B. Berlin, Nicolai. 1866. 8 *M.*
16. G. Schwab, Die deutschen Volksbücher für Jung und Alt. 4. Auflage. Gütersloh, Bertelsmann. 4,5 *M.*
18. K. Simrock, Rheinsagen. 5,4 *M.*
17. E. A. W. Günther, die deutsche Heldensage des Mittelalters für Schule und Haus bearbeitet. Hannover. C. Brandes. 1870. 1,5 *M.*
19. H. Böhle, Deutsche Sagen. Berlin, Frank. 2 *M.*
20. K. W. Osterwald, Erzählungen aus der alten deutschen Welt. 8 B. Halle, Waisenhaus. 15 *M.* Einzeln: Gudrun. 2 *M.* Siegfried und Kriemhilde. 3 *M.* Walter von Aquitanien. Dietrich und Ecke. 2 *M.* Parcival. 5 *M.* u. A.
21. F. Schmidt, Walther und Hildegunde; der Rosengarten; Nibelungen; Gudrun. Berlin, H. Kastner.

II.

1. Allgemeine Weltgeschichte.

1. K. Fr. Becker's Weltgeschichte. 8. bis auf die Gegenwart fortgeführte Ausgabe; herausg. von A. Schmidt. 3. Aufl. Leipzig, Duncker u. Humblot. 1869. 40 M.
   (Altbeliebtes Volksbuch.)
2. F. C. Schlosser's Weltgeschichte, für das deutsche Volk bearbeitet von Kriegk. Frankfurt a. Main. Varrentrap. 50 M.
   (Subjectiv liberaler Standpunkt oft stark hervortretend.)
3. H. Leo, Lehrbuch der Universalgeschichte. Halle, Anton. 36 M.
   (Conservativ-orthodox-katholisirende Auffassung; aber von gründlicher Gelehrsamkeit und energischer Denkkraft zeugend; nicht populär geschrieben.)
4. G. Weber, Allgemeine Weltgeschichte mit besonderer Berücksichtigung des Geistes- und Culturlebens der Völker und mit Benutzung der neueren geschichtlichen Forschungen; für die gebildeten Stände bearbeitet. Leipzig, W. Engelmann. Der 8. Band zuletzt erschienen. 62,65 M.
5. Dr. H. Dittmar. Geschichte der Welt, vor und nach Christus mit Rücksicht auf die Entwickelung des Lebens in Religion und Politik, Kunst und Wissenschaft, Handel und Industrie dargestellt. 4. Aufl. Mit Registerheft. 26 M.
   („Christlich-conservativ.")
6. Ferdinand Schmidt, Weltgeschichte. Mit Illustrationen von Prof. G. Bleibtreu. 2. Aufl. 4 B. in 24 Lieferungen à 0,75 M.; vollständig bis Ende 1875. Berlin, A. Goldschmidt.
7. C. Wernicke. Die Geschichte der Welt. 5. Aufl. Berlin, Paetel 1872. 36 M. (Hervorzuheben besonders die culturgeschichtlichen Abschnitte.)

Sämmtliche vorstehend genannten Werke haben einen wohl begründeten Ruf.)

2. Die alte Geschichte.

Karten und Atlanten:

Keiner besonderen Empfehlung bedürftig:

1. H. Kiepert's Wandkarten zur alten Geschichte: der alten Welt 9 M.; Alt-Italien 9 M.; des römischen Reiches 12 M.; von Alt-Griechenland 12 M.; von Palästina 8 M.
2. K. von Spruner. Historisch-geographischer Hand-Atlas. I. Atlas antiquus. 31 Karten. 25,5 M.
3. H. Kiepert. Zwölf Karten zur alten Geschichte. 5. Aufl. Dietrich Reimer, Berlin. 4,5 M. (Einzelne Karten à 0,60 M.)
   (H. Kiepert, Flußnetze zu den Karten zur alten Geschichte. 6 Bl. ebendaselbst. 1,5 M.)
4. D. Völter: Historischer Atlas nach Angaben von H. Dittmar. 7. Aufl. Heidelberg, C. Winter, cart. 6 M. (I. Atlas der alten Welt in 7 Karten.) Supplem. zur Weltgeschichte von H. Dittmar.

In kleinerem Format, nicht so inhaltreich wie der H. Kiepert'sche Atlas; aber für das gewöhnliche Bedürfniß mehr als ausreichend; dabei übersichtlich, anschaulich und verhältnißmäßig mit vielen Specialplänen versehen (u. A. Ruinenfeld von Theben, Sparta, Korinth, Troja, Carthago, Syrakus, außer Athen, Rom rc.

5. C. E. Rhode, Historischer Schul-Atlas zur alten, mittleren und neuen Geschichte. 83 Karten auf 30 Blättern nebst erläuterndem Text. (Alte Geschichte in 8 Karten.) 9. Aufl. Glogau, C. Flemming 1872. 5 M.
6. F. Voigt, Schulatlas der alten Geographie. Berlin, Nicolai. 3,75 M.

Zum Nachschlagen:

7. A. C. Müller, Geographie der alten Welt, mit Register. 158 S. Berlin. C. G. Lüderitz. 1874. 2,40 M.

a. Orientalen und Griechen.

α) Quellen, resp. Hülfsmittel für ihre Benutzung.

8. C. Peter's Zeittafeln der griechischen Geschichte mit fortlaufenden Belegen und Auszügen aus den Quellen. 4. Aufl. 1873. Halle, Waisenhaus. 4 *M.*
9. Schäfer, Abriß der Quellenkunde der griechischen Geschichte bis auf Polybius. Leipzig, Teubner. 2 *M.*
10. Herodot's Geschichte. 9 Bücher. B. 1—4 Perser u. a. Orientalen. B. 2 Aegypter. (Uebersetzt von Lange.)
11. Homer's Ilias und Odyssee. (Uebersetzt von Voß.) 2,1 *M.*
12. Herodot's Geschichte. B. 5—9 Griechische Freiheitskriege bis 479.
13. Tragödien des Aeschylos: Prometheus, Sieben gegen Theben, Oresteia; Sophokles: Antigone, König Oedipus, Trachinierinnen, Herakles, Ajax, Philoktetes, Oedipus auf Kolonos. Euripides: Orestes, Phoenicierinnen (Eteokles und Polyneikes), Medea, Iphigenie in Aulis und Iphigenie in Tauris u. A. (Uebersetzt von Donner.)
14. Thukydides' Geschichte des peloponnesischen Krieges. 8 B. bis 411. (Uebersetzt von Wahrmund.)
15. Xenophon's Hellenische Geschichte 410—362. (Uebersetzt von Riekher.)
    " Denkwürdigkeiten (Socrates). (Uebersetzt von Zeising.)
    " Feldzug des Cyrus. (Uebersetzt von A. G. Becker.)
16. Platon's Vertheidigungsrede des Socrates u. A. (Uebersetzt von Müller und Steinhart.)
17. Demosthenes' Reden (Olynthische Reden, gegen Philippos, über die Angelegenheiten im Chersones, über den Frieden). (Uebersetzt von Westermann.)
18. Arrian's (um 136 n. Chr.) Zug Alexanders. (Uebersetzt von Cleß.)
19. Curtius Rufus' (unter Vespasian) Ueber die Thaten Alexander's. (Uebersetzt von Sibelis.)
20. W. Herbst und A. Baumeister, Historisches Quellenbuch. Griechische Geschichte. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. 3,30 *M.* (Im Urtext.)

β) Moderne Bearbeitungen:

21. Max Duncker, Geschichte des Alterthums. 7 B. (Orientalen und Griechen.) Berlin, Duncker u. Humblot, 1874.
22. C. Oppel, das alte Wunderland der Pyramiden. Geographische, geschichtliche und kulturhistorische Bilder aus der Vorzeit. 2. Aufl. 172 Abbild. 1868. Leipzig, O. Spamer. 5,5 *M.*
23. E. Curtius, Griechische Geschichte. 3 B. (—338 v. Chr.) Berlin, Weidmann. 15 *M.*
24. Grote, Geschichte Griechenlands; deutsch von Meißner und Höpfner. Leipzig. 50 *M.*
25. K. Fr. Hermann, Lehrbuch der griechischen Antiquitäten. 15 *M.* (ebenso von G. Fr. Schömann und W. Wachsmuth.)
26. E. Guhl und W. Koner, das Leben der Griechen und Römer nach antiken Bildwerken dargestellt. 3. Aufl. Mit 543 Abb. Berlin, Weidmann. 12 *M.*
27. W. A. Becker, Charikles. Bilder altgriechischer Sitte. 2. Aufl. Berichtigt und mit Zusätzen versehen von K. Fr. Hermann. Leipzig, Fleischer. 13,2 *M.* (mit wissenschaftlichen Anmerk.)
28. B. Büchsenschütz, Besitz und Erwerb im Griechischen Alterthume. 1869. Halle, Waisenhaus. 9 *M.*
29. W. Wägner, Hellas. Das Land und Volk der alten Griechen. 3. Aufl. Mit 278 Abb. 1873. Leipzig, O. Spamer. 9 *M.*
30. H. Göll, Culturbilder aus Hellas und Rom. 2. Aufl. 3 B. Leipzig, J. F. Hartknoch. 1872. 12,7 *M.*
31. H. W. Stoll, Bilder aus dem altgriechischen Leben. 1870. Leipzig, Teubner. 4,5 *M.*

32. H. Keck, Bilder aus dem Alterthum. 1875. Halle, Waisenhaus. 2 M.
33. Bernhardy, Grundriß der griechischen (poetischen) Literatur. Halle. 22 M.
34. K. O. Müller, Geschichte der griechischen Literatur. Breslau. 11 M.
35. G. Hertzberg, die Geschichte der messenischen Kriege. 2. Aufl. 1861. 1,8 M. Halle, Waisenhaus.
36. F. J. Günther, die Geschichte der Perserkriege nach Herodot. 3. Aufl. 1861. 3 M. Halle, Waisenhaus.
37. Fr. Lange, Geschichten aus Herodot. Berlin, G. Reimer. 2,75 M.
38. Karl Beck, Thukydides' Reden und Urkunden aus dem peloponnesischen Kriege, übersetzt mit dem Wichtigsten aus der Kriegsgeschichte. 1871. ebendaselbst. 2,4 M.
39. G. Hertzberg, Alkibiades der Staatsmann und Feldherr. Nach den Quellen dargestellt. Halle, Pfeffer. 1853. 5 M.
40. G. Hertzberg, der Feldzug der 10000 Griechen, mit einer Karte von Kiepert. 2. Aufl. 1870. 3 M. ebendas.
41. Derselbe, das Leben des Königs Agesilaos II. von Sparta. 6 M. ebendas.
42. Aug. Buttmann, Agesilaos, Sohn des Archidamos, Lebensbild eines spartanischen Königs und Patrioten. 3 M. ebendas.
43. A. Schäfer, Demosthenes und seine Zeit. 3 B.
44. J. G. Droysen, Geschichte Alexanders des Großen. Hamburg. 1833.
45. J. G. Droysen, Geschichte der Nachfolger Alexanders des Großen. Hamburg. 1836.
46. G. Hertzberg, die asiatischen Feldzüge Alexanders des Großen. 1864. 6 M. Halle, Waisenhaus.
47. Derselbe: Geschichte Griechenlands unter der Herrschaft der Römer (bis Septimius Severus). 6 M.

b. Römer.

α) Quellen, resp. Hülfsmittel für ihre Benutzung.

48. Dr. C. Peter, Zeittafeln der römischen Geschichte mit fortlaufenden Belegen und Auszügen aus den Quellen. 4. Aufl. 1867. Halle, Waisenhaus. 3 M.
49. T. Livius († 17 n. Chr.), Römische Geschichte (—293 v. Chr. u. 218 bis 167 v. Chr.) übers. von Heusinger; Gerlach.
50. Polybius' († 122 v. Chr.) Römische Geschichte (von 264—216) übers. von Haakh und K. Kraz.
51. Appian's (um 150 n. Chr.) Römische Bürgerkriege, 133—36 v. Chr.
52. Sallust's († 34 v. Chr.) Jugurthinischer Krieg, übers. von Cleß.
    " Catilinarischer Krieg, übers. von Cleß.
53. Cäsar's Gallischer Krieg, übers. von Köchly und Rüstow.
    " Bürgerkrieg (50—48), übers. von Köchly.
54. Cicero's Reden, übers. von Kühner.
55. Tacitus' Werke, übers. von Roth; Germania.
    " Annalen (Tiberius, Claudius, Nero).
    " Historien (68 u. 69 n. Chr.).
    " Agricola.
56. Sueton's (um 120 n. Chr.) Biographien der ersten 12 Kaiser, bis Domitian, übersetzt von Stahr.
57. Plutarch's († um 120 n. Chr.) Parallelbiographien (als Quellen nicht zuverlässig), übers. von Eith.
58. Josephus' Jüdischer Krieg übers. von Paret.
59. Herodian († um 240 n. Chr.), 180—338 n. Chr., übers. von Stahr.

60. Ammianus Marcellinus, (um 380 n. Chr.), 353—378 n. Chr., übersetzt von Troß u. Büchle.
61. Zosimus (um 475 n. Chr.), 395—410, übers. von Seybold und Heyler.
62. A. Weidner, Historisches Quellenbuch. Römische Geschichte (im Urtext). Leipzig, Teubner. 5,85 *M.* (s. u. P. Goldschmidt.)
63. Preller, Römische Mythologie. Leipzig, Weidner. 5 *M.*

β) Moderne Bearbeitungen.

64. Mythen und Sagen in populärer Form, s. unter Griechenland.
65. Niebuhr, Römische Geschichte. Berlin, Reimer. (—241 v. Chr.)
66. A. Schwegler, Römische Geschichte. Tübingen. (—377 v. Chr.)
67. Th. Mommsen, Römische Geschichte. (—45 v. Chr.) Berlin, Weidmann. 14,6 *M.*
68. C. Peter, Geschichte Roms. (—180 n. Chr.) 15 *M.* Halle, Waisenhaus.
69. W. Ihne, Römische Geschichte. (—133 v. Chr.) Leipzig, Engelmann. 5,25 *M.*
70. W. Drumann, Geschichte Roms in seinem Uebergang von der republikanischen zur monarchischen Verfassung. Königsberg 1844.
71. O. Jäger, Die Geschichte der Römer. Gütersloh, Bertelsmann. 1869. 5,5 *M.*
72. Darstellungen aus der Römischen Geschichte. Herausg. von O. Jäger. (I—VII. s. unten.) Halle, Waisenhaus.
73. W. S. Teuffel, Geschichte der Römischen Literatur. 2. Aufl. 13,35 *M.* Leipzig, Teubner.
74. Bernhardy, Grundriß der Römischen Literatur. Braunschweig. 15 *M.*
75. W. A. Becker und Marquardt, Handbuch der römischen Alterthümer; 5. Band von Mommsen. Leipzig, Hirzel.
76. Marezoll, Lehrbuch der Institutionen. 10. Aufl. besorgt von Prof. Schirmer. Leipzig, A. Barth. 7,5 *M.*
77. H. W. Stoll, Bilder aus dem altrömischen Leben. 1871. Leipzig, Teubner. 5,1 *M.*
78. S. unter „Griechische Geschichte“ Guhl und Koner, Göll u. A.
79. G. Heß, Erzählungen aus der ältesten Geschichte Roms. (s. Nr. 72 IV. und V.) 1. Rom unter den Königen. 1 *M.* 2. Der römische Freistaat. a. Der Kampf der Patricier und Plebejer. 2 *M.* b. Rom's Heldenzeitalter. 2,5 *M.*
80. G. Hertzberg, Rom und König Pyrrhus. 1,2 *M.* (VI.)
81. O. Jäger, Die punischen Kriege. Nach den Quellen erzählt. 1. Rom und Carthago. 1 *M.* 2. Der Krieg Hannibals. 2 *M.* 3. M. Porcius Cato. 4,5 *M.* (I—III.)
82. K. W. Nitzsch, Die Gracchen und ihre nächsten Vorgänger. 3 *M.* Leipzig, Veit u. Cie.
83. P. Goldschmidt, Geschichten aus Livius. Mit Ergänzungen aus griechischen Schriftstellern. Leipzig, Gräbner. 1871. 3 *M.* (Quellenparthien übersetzt.)
84. G. Hertzberg, Die Feldzüge der Römer in Deutschland unter den Kaisern Augustus und Tiberius. (VII.)
85. M. Beulé, Die römischen Kaiser aus dem Hause des Augustus und dem Flavischen Geschlecht. Deutsch bearbeitet von Dr. E. Döhler. 5,5 *M.* Halle, Waisenhaus.
86. Theodor Bernhardt, Geschichte Roms von Valerian bis Diocletian's Tode. Berlin, Guttentag. 5,4 *M.*
87. W. Wägner, Rom. Anfang, Fortgang, Ausbreitung und Verfall des Weltreiches der Römer. 3 B. 2. Auflage. Leipzig, O. Spamer. Mit 444 Abbildungen und 3 Karten. 11 *M.*
88. K. Fr. Lanz, Historisches Lesebuch. 1. Th. Die alte Welt. Leipzig, Engelmann. (Stoll, Stacke u. A. s. unten.)

3. Mittlere und neue Zeit.

Wandkarten und Atlanten.

89. K. v. Spruner, Historische Karte von Europa, Westasien und Nordafrika. 15 Blätter. 36 M.

90. Kiepert, Wandkarte des deutschen Reiches. 9 Bl. 10 M. Berlin, Reimer.

91. K. v. Spruner's Handatlas für die Geschichte des Mittelalters und der neueren Zeit. 3. Auflage; neu bearbeitet von Dr. Th. Menke. Gotha, Perthes. 90 color. Karten in Kupferstich. In 23 Lieferungen à 3,8 M.

92. Beck, Historisch-geographischer Atlas für Schule und Haus. In 25 Karten von Dr. Beck. 2. Abdruck. Freiburg i. Br. Herdersche Verlagsbuchhandlung 1870. 2,4 M.

93. C. E. Rhode, Historischer Schulatlas der alten, mittleren und neuen Geschichte. 83 Karten auf 30 Blättern nebst Text. Glogau, Flemming. 4 M.

94. Georg Jaucz, Professor, Historisch-geographischer Schulatlas. Wien, Hölzel. I. Die alte Welt. 10 Karten mit Text. 1 fl. 20 kr. II. Das Mittelalter.

(In Betreff des uns vorliegenden zweiten Theiles müssen wir zuerst konstatiren, daß die Karten überaus sauber gearbeitet sind und an Uebersichtlichkeit nichts zu wünschen übrig lassen. Auch die Brauchbarkeit zumal für österreichische Schulen steht außer Zweifel. Die Ländergränzen in den wichtigsten Perioden sind selbstverständlich angegeben; nur ist Deutschland gegen das Ende des Mittelalters zu Gunsten der österreichischen Lande im Stich gelassen; die historischen Orte sind verzeichnet, aber auch die Kreuzzüge und Entdeckungsreisen markirt, Schlachtpläne und Stadtpläne mit ihrer Terrainbeschaffenheit in Cartons veranschaulicht.)

95. D. Völter, Historischer Atlas nach Angaben von H. Dittmar. 7. Aufl. Heidelberg, C. Winter. 5,4 M.

(Auch die zweite Abtheilung (s. o. alte Geschichte) des Atlas bietet recht instructive Karten auf 12 Tafeln; mehr als der Spruner'sche Schulatlas, weniger als der Rhode'sche. Die Terrainerhebungen finden sich fast überall eingetragen, die Gränzen sind scharf markirt; und wenn die Zeichnung nicht die Schönheit der Jaucz'schen Karten besitzt, so ist das Werk durch seine besondere Bezugnahme auf Deutschland für nichtösterreichische Schulen doch weit brauchbarer. Es führt bis zur Gegenwart.

96. F. Voigt, Atlas der mittleren und neueren Zeit. 17 Karten. 4,5 M.

97. R. v. Wedell, Historisch-geographischer Handatlas. 36 Karten. 14 M.

98. A. Brecher's Darstellung der territorialen Entwickelung des Brandenburgisch-Preußischen Staates von 1415 bis jetzt. Berlin, D. Reimer. 0,6 M.

99. H. Kiepert, Historische Karte des brandenburg-preußischen Staates. Berlin, Stilke und van Muyden. 1865. 0,6 M.

100. Reinicke, Uebersicht der allmäligen Vergrößerung des brandenburg-preußischen Staates unter den Hohenzollern. Halle, Anton. 1864. 0,25 M.

Bilderwerke.

101. Denkmäler der Weltgeschichte in malerischen Originalansichten in Stahlstichen. Geschichtlich und culturhistorisch beschrieben von S. Vögelin. Basel und Leipzig, Seemann. 1870. 40—50 Lief. à 1,25 M.

102. Fedor Flinzer, Historische Bildertafeln. Anschauungsbilder für den Geschichtsunterricht; erläutert von Dr. Pfalz und O. Zimmermann. In Lieferungen à 2 M.

103. L. Weißer, Bilderatlas zur Weltgeschichte. Text von Dr. H. Merz. Stuttgart, Nitzschke. Volksausgabe 21 M.

104. Die deutsche Geschichte in Bildern nach Originalzeichnungen von Beck, Bendemann, Camphausen, Dietrich, Echter, Ehrhardt, Große, Hünten, Menzel, von Oer, Peschel, Pletsch, Plüddemann, L. Richter, Sachße, Schurig, von Schwind u. s. w. Mit erklärendem Text von Prof. Dr. Bülau, Dr. Brandes, Dr. Flathe. Drei Bände mit 232 Abbildungen in Median-Quart. 24 M.

158. P. Pfizer, Briefwechsel zweier Deutschen. Stuttgart 1831.
159. J. Jacoby, Vier Fragen, beantwortet von einem Ostpreußen.
160. Schulze-Delitzsch, Associationsbuch (1862) u. A.; Lasalle, Capital u. Arbeit (1864) u. A. (Päpstl. Encyclica vom 8. Decemb. 1864; Infallibilitäts-Dogma vom 13. Juli 1870.) Verfassungen, Gesetze und Stenographische Berichte der Parlamente. (Vgl. G. Hirth's Annalen.) s. auch u. 279—292.

β) **Moderne Bearbeitungen.**

161. G. Waitz, Deutsche Verfassungsgeschichte. B. 1—4. Kiel 1844—61. (Bis zu den fränkischen Kaisern.)
162. C. A. Schmidt, Die Reception des römischen Rechts in Deutschland. Rostock, 1868. 4,50 *M.*
163. Neander, Allgemeine Geschichte der christlichen Religion und Kirche. Gotha, Perthes. 30 *M.*
164. Werner, Geschichte der katholischen Theologie. München. 8,40 *M.*
165. Dorner, Geschichte der protestantischen Theologie. München. 10 *M.*
166. F. W. Rettberg, Kirchengeschichte Deutschlands. 2 B. Göttingen, 1848. (—814.) 18,5 *M.*
167. Hagenbach, Kirchengeschichte.
168. Ign. Döllinger, Lehrbuch der Kirchengeschichte. 2 B. 9 *M.*
" " Die Reformation, ihre innere Entwickelung und ihre Wirkungen. 3 B. Regensburg, Manz. 18,5 *M.*
169. Kugler, Handbuch der Kunstgeschichte. 2 B. Stuttgart, 1872. 83 *M.*
170. Lübke, Grundriß der Kunstgeschichte. 2 B. Stuttgart, 1873. 13 *M.*
171. Schnaase, Geschichte der bildenden Künste. 6 B. Düsseldorf. 64 *M.*
172. Rehm, Handbuch der Geschichte des Mittelalters. Cassel. 73,5 *M.*
173. Leo, Lehrbuch der Geschichte des Mittelalters. Halle, Anton. 8 *M.*
174. H. Leo, Vorlesungen über die Geschichte des deutschen Volkes und Reiches. 5 B. Halle, 1868. 77,55 *M.*
175. A. Wirth, Deutsche Geschichte von der ältesten Zeit bis zur Gegenwart. Frankfurt a. Main, 1862. (Besondere Berücksichtigung der volkswirthschaftlichen Grundlagen.)
176. H. Th. Zimmermann, Geschichte der Deutschen von der ältesten bis auf die neueste Zeit. In poetischen Darstellungen, nebst zusammenhängender histor.-chronologischer Uebersicht. Erlangen, Enke. 1855. 5,6 *M.*
177. J. Venedey, Geschichte des deutschen Volkes bis zum Zeitalter der Reformation incl. Berlin, Fr. Duncker (s. u. D. Müller, Mayer, Duller, Kohlrausch.) 18 *M.*
178. G. Weber, Germanien in den ersten Jahrhunderten. (Deutsche Nationalbibliothek (D.N.B.). Volksthümliche Bilder und Erzählungen aus Deutschlands Vergangenheit und Gegenwart. Berlin, F. Henschel. s. 188 ff.)
179. Dr. G. Richter, Annalen der deutschen Geschichte im Mittelalter, von der Gründung des fränkischen Reiches bis zum Untergang der Hohenstaufen. Mit fortlaufenden Quellenauszügen und Literaturangaben. I. Annalen des fränkischen Reiches im Zeitalter der Merowinger. Halle, Waisenhaus. 6 *M.*
180. Traut, historische Darstellungen aus der Geschichte des Mittelalters. Nach den Quellen und besten Geschichtsschreibern. Leipzig, Matthes. 1867. 3 *M.*
181. Bonnel, Anfänge des Karolingischen Hauses. Berlin, 1862. 4,5 *M.*
182. Abel, Karl der Große. Berlin, 1862.
183. M. Berndt, Das Leben Karl's des Großen. Nach Einhard und dem St. Galler Mönch. (I. B. von: Erzählungen aus dem deutschen Mittelalter von O. Nasemann. Halle, Waisenhaus.)
184. Waitz, Heinrich I. Berlin, 1862.
185. W. Giesebrecht, Geschichte der deutschen Kaiserzeit vom 10. Jahrhundert an. (bis Konrad III.) 4 B. Braunschweig. 31,5 *M.*
186. M. Berndt, Heinrich I. und Otto der Große. Nach Widukind von Correy bearb. (II. O. Nasemann.) 1,5 *M.*

187. A. Cohn, Kaiser Heinrich II. (III. O. Rasemann.) 2,5 ℳ.

188. K. A. Mayer, Kaiser Heinrich IV. (D.N.B.) 3 ℳ.

189. L. Weiland, Die Reichsheerfahrt von Heinrich V. bis Heinrich VI. nach ihrer staatsrechtlichen Seite.

190. Fr. von Raumer, Geschichte der Hohenstaufen und ihrer Zeit. 16 ℳ. Leipzig, Brockhaus.

191. Toeche, Heinrich VI. Leipzig 1867. 12 ℳ.

192. O. Abel, König Philipp der Hohenstaufe. Berlin, 1852. 7 ℳ.

193. H. Prutz, Kaiser Friedrich I. 3 B.

194. Schirrmacher, Die letzten Hohenstaufen. (Kaiser Friedrich II.) 4. B. Göttingen, 1859—65.

195. F. Wilken, Geschichte der Kreuzzüge. 7 B. 27 ℳ.

196. H. von Sybel, Geschichte des ersten Kreuzzugs.

197. J. Falke, Geschichte der Hansa. 2 ℳ. (D.N.B.)

198. C. Hegel, Geschichte der Städteverfassung von Italien. (In B. II über deutsche Städte.) Leipzig 1847. 15 ℳ.

199. Lambert, Die Entwickelung der deutschen Städteverfassungen im Mittelalter. Aus den Quellen dargelegt. 2 B. 7,5 ℳ. Halle, Waisenhaus.

200. Fr. Pfalz, Bilder aus dem deutschen Städteleben im Mittelalter. I. Leipzig, J. Klinkhardt. 2,25 ℳ.

201. Ewald, Die Eroberung Preußens durch die Deutschen. I. Berufung und Gründung. 4 ℳ. Halle, Waisenhaus. II. Die erste Erhebung der Preußen und die Kämpfe mit Swatopolk. 5 ℳ.

202. O. Lorenz, Deutsche Geschichte im 13. und 14. Jahrh. (Interregnum, Rudolph von Habsburg und Adolph von Nassau.) Wien, 1864—67. 20,5 ℳ.

203. J. E. Kopp, Geschichten von der Wiederherstellung und dem Verfall des heiligen Römischen Reiches. (Rudolph, Adolph, Albrecht, Heinrich, Friedrich und Ludwig und ihre Zeit.) Berlin, 1858. 7 ℳ.

204. J. Gr. Mailath, Geschichte des österreichischen Kaiserstaates. 5 B. Hamburg, Perthes. 36 ℳ.

205. Oesterreichische Geschichte für das Volk. (Becker, Zeißberg, Huber, C. Höfler 2c.) Wien, 1864 ff.

206. Fr. Palacky, Geschichte von Böhmen. (—1526.) Prag, 1866. 7,2 ℳ.

207. A. Buchner, Geschichte von Baiern. (—1825.) Regensburg.

208. C. Fr. von Stälin, Wirtembergische Geschichte. (—1496.) 3 B. Stuttgart.

209. A. W. Strobel, Vaterländische Geschichte des Elsasses; fortges. von Engelhardt. 6 B. Straßburg, 1851. (Lorenz und Scherer s. u.)

210. L. Häusser, Geschichte der rheinischen Pfalz. 2 B. Heidelberg, 1845.

211. C. von Rommel, Geschichte von Hessen. 10 B. Marburg.

212. J. Möser, Osnabrückische Geschichte. Berlin, 1824. (Herausg. von Stüwe.)

213. L. Th. Spittler, Geschichte des Fürstenthums Hannover, seit den Zeiten der Reformation bis zu Ende des 17. Jahrhunderts.

214. G. Waitz, Schleswig-Holsteins Geschichte in 3 Büchern. (—1660.) Göttingen.

215. K. Ch. F. v. Lützow, Versuch einer pragmatischen Geschichte von Mecklenburg. (—1632.) 3 Th. Berlin, 1827.

216. C. W. Böttiger, Geschichte des Kurstaates und Königreiches Sachsen. 2. B. Hamburg, 1867.

217. G. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Bilder aus dem Mittelalter. 6,75 ℳ. Zwischen Mittelalter und Neuzeit. 5,25 ℳ. Aus dem Jahrhundert der Reformation. 4,5 ℳ. (s. 236.)

218. Fr. von Raumer, Geschichte Europa's seit dem Ende des 15. Jahrhunderts. 18 ℳ.

219. Leopold von Ranke, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation. — Die römischen Päpste im 16. und 17. Jahrhundert.

220. Keferstein, Historisch-biographische Character- und Zeitbilder aus L. von Ranke's sämmtlichen Werken. Ein histor. Lesebuch. Berlin, Duncker u. Humblot. 4,5 M.
221. L. Häusser, Geschichte des Zeitalters der Reformation, 1517—1648. Herausg. von W. Oncken. Berlin, Weidmann. 11,25 M.
222. D. Fr. Strauß, Ulrich von Hutten. 2 B. Leipzig, 1857. 12 M.
223. H. Lang, Martin Luther. Berlin, G. Reimer. 1870. 5 M.
224. A. Schottmüller, Luther. Berlin, Henschel. 3 M. (D.N.B.)
225. J. H. Merle d'Aubigné, Geschichte der Reformation des 16. Jahrhunderts. Elberfeld, Friderichs. 6 M.
226. Sonchay, Deutschland während der Reformation. Frankfurt a. M., Sauerländer. 1838. 7,2 M.
227. O. Henne-Am-Rhyn, Culturgeschichte der neueren Zeit. Wiederaufleben der Wissenschaften bis auf die Gegenwart. I. Culturgeschichte des Zeitalters der Reformation. Leipzig, Wiegand. 10 M.
228. K. Grün, Culturgeschichte des 16. Jahrhunderts. Leipzig u. Heidelberg. Winter. 1872. 6 M.
229. Anton Gindely, Geschichte des dreißigjährigen Krieges. I. Geschichte des Böhmischen Aufstandes von 1618. Prag, Tempsky. 1869. 8 M.
230. L. v. Ranke, Geschichte Wallenstein's. Leipzig, Duncker und Humblot. 1872. 4,5 M.
231. F. von Hurter, Wallenstein's 4 letzte Lebensjahre. 10 M.
232. F. von Hurter, Geschichte Kaiser Ferdinand's II. (Katholische Tendenz.) 7,5 M.
233. G. Droysen, Gustav Adolf. Leipzig, 1869. 6 M.
234. K. Biedermann, Deutschlands trübste Zeit. (30jähriger Krieg.) 3 M. Berlin, Henschel. (D.N.B.)
235. J. Opel und A. Cohn, Der dreißigjährige Krieg. Eine Sammlung von historischen Gedichten und Prosadarstellungen. Halle, 1862. 1,5 M.
236. G. Freytag, Aus dem Jahrhundert des großen Krieges. (Bilder aus der deutschen Vergangenheit. III.) 6 M. Aus neuerer Zeit. (VI.) 6 M.
237. K. Kletke, Quellenkunde der Geschichte des preußischen Staates. 2 B. Berlin, 1861. 14 M.
238. von Klöden, Geschichte der Mark Brandenburg. 4 B. Berlin. 14 M.
239. J. G. Droysen, Geschichte der preußischen Politik. Leipzig, Veit u. Cie. I. Gründung. 5,4 M. II. Territoriale Zeit. 2 B. 12 M. III. Der Staat des großen Kurfürsten. 3 B. 26 M. IV. 1. Friedrich I. 2. u. 3. Friedrich Wilhelm I. 4. Actenstücke und Kritiken zur Geschichte Friedrichs I. und Friedrich Wilhelms I.
240. L. v. Ranke, Neun Bücher preußischer Geschichte. 3. B. Berlin. 16,2 M.
241. F. Eberty, Geschichte des preußischen Staates. 5 B. Breslau. 23 M.
242. Stenzel, Geschichte des preußischen Staates. 5. B. Hamburg. 19,5 M.
243. Ferd. Schmidt, Preußens Geschichte, illustrirt. 12 M.
244. F. C. Schlosser, Geschichte des 18. und 19. Jahrhunderts. 7 B. Heidelberg 1843—48.
245. J. Th. Lappenberg, Geschichte von England; mit Fortsetzung von Pauli. 5 B. Hamburg. 20 M.
246. Macaulay, Geschichte von England. Deutsch von Beseler. 18 M.
247. Dahlmann, Geschichte der englischen und französischen Revolution. 2 B.
248. W. A. Schmidt, Geschichte der preußisch-deutschen Unionsbestrebungen seit der Zeit Friedrich's des Großen. Berlin 1851.
249. Fr. Kugler, Geschichte Friedrich's II.; illustrirt von A. Menzel. 11,5 M. (Volksausg. 5,25 M.)
250. Th. Carlyle, Geschichte Friedrichs II., genannt Friedrich der Große. Berlin, Decker. 42,74 M. (Volksausgabe 2 M.)
251. A. Schäfer, Geschichte des siebenjährigen Krieges. I. Berlin, W. Hertz. 10,5 M.

252. J. W. v. Archenholz, Geschichte des siebenjährigen Krieges in Deutschland. 8. Aufl. Berlin, Haude u. Spener. 3 M.
253. J. Kutzen, der siebenjährige Krieg. Berlin, Henschel. 3 M. (D.N.B.)
254. G. Bancroft, Geschichte der Vereinigten Staaten von Nordamerika, deutsch von Kretzschmar. 8 B. Leipzig. 27 M.
255. Fr. Kapp, der Soldatenhandel deutscher Fürsten nach Amerika (1775 bis 1783). Berlin 1864. 5 M.
256. H. Scheube, Aus den Tagen unserer Großväter. Culturgeschichtliche Zeit- und Lebensbilder. Berlin, F. Berggold 1873. 7 M.
257. L. Häusser, deutsche Geschichte vom Tode Friedrichs des Großen bis zur Gründung des deutschen Bundes. 4 B. Berlin, Weidmann. 20 M.
258. H. von Sybel, Geschichte der französischen Revolutionszeit. 4 B. 29 M.
259. Thiers, Geschichte der französischen Revolution. 12 M.
" " des Consulats u. d. Kaiserreichs, übers. von Bülau. 36 M.
260. Pertz, Stein's Leben. 6 B. Berlin. 76,5 M. Dasselbe im Auszug. 16 M.
261. " Leben Gneisenau's. Berlin. 30 M.
262. K. A. Varnhagen von Ense, Fürst Blücher von Wahlstadt. Berlin 1826.
263. Joh. Scherr, Blücher, seine Zeit und sein Leben. Leipzig. 7,5 M.
264. Klippel, Leben Scharnhorst's. 22,5 M.
265. O. Schweder, Leben Scharnhorst's. 3 M. Berlin.
266. J. G. Droysen, das Leben des Feldmarschalls York v. W. 3 B. Berlin 1868. 4 M.
267. Beitzke, Geschichte des russischen Krieges 1812. 7 M. Leipzig. Duncker und Humblot.
268. Beitzke, Geschichte der Freiheitskriege 1813 und 1814. 10 M.
" Geschichte des Krieges 1815. 12 M.
269. E. Grosse und Fr. Otto, Vaterländisches Ehrenbuch. Gedenkbuch an die glorreichen Jahre 1813—1815. 3. Aufl. 210 Abbild. 1870. Leipzig, Spamer. 4 M.
270. Gervinus, Geschichte des 19. Jahrhunderts. 8 B. Leipzig, Engelmann. 60 M.
271. W. Menzel, Geschichte der letzten 120 Jahre (1740—1860). 6 B. 16 M. Stuttgart, Krabbe.
W. Menzel, die wichtigsten Weltbegebenheiten von 1860—1870. 2 B. 14,4 M.
272. A. Springer, Geschichte Oesterreichs seit dem Wiener Frieden 1809. Leipzig, Hirzel.
273. Pauli, Geschichte Englands seit 1814. Leipzig. 10 M.
274. Fr. Bülau, Geschichte Deutschlands von 1806—1830.
275. W. Müller, Geschichte der neuesten Zeit 1816—66. Stuttgart. 4,8 M.
276. Honegger, Grundsteine einer allgemeinen Culturgeschichte der neuesten Zeit. Leipzig, Weber. I. Zeit des ersten Kaiserreichs. 7,5 M. II. Restauration. 9 M. III. u. IV. Julikönigthum und Bourgeoisie. 18 M.
277. Lecky, Geschichte des Ursprungs und Einflusses der Aufklärung in Europa; übers. von Jolowicz. Leipzig, Winter. 9 M.
278. Fr. Nippold, Handbuch der neuesten Kirchengeschichte seit der Restauration von 1814. 2. Aufl. 1868. Elberfeld, Friederichs. 7 M.
279. R. Haym, die deutsche Nationalversammlung. 2 Abth. Berlin 1850. 2,7 M.
280. Klüppel, Geschichte der deutschen Einheitsbestrebungen von 1848—71. 2 B. Berlin 1873.
281. Fontane, der schleswig-holsteinische Krieg. Berlin. 6,6 M.
282. Feldzug von 1866 in Deutschland, redigirt vom preußischen Generalstabe. Berlin 1867. 16 M.
283. M. Hozier, Der Feldzug in Böhmen und Mähren; übers. von D. Born. 4. Aufl. Berlin, Fr. Duncker. 1 M.

284. G. Hiltl, der böhmische Krieg und Mainfeldzug. Bielefeld 1873. 9,5 M.
285. Fontane, der deutsche Krieg von 1866. 2 B. Berlin. 22,5 M.
286. H. von Treitschke, Histor. und polit. Aufsätze. Leipzig. S. Hirzel. 8,4 M.
287. Der deutsch-französische Krieg, redigirt vom preußischen Generalstabe. Berlin.
288. Dörr, der deutsche Krieg gegen Frankreich 1870. Berlin, A. Duncker's Buchverlag. 12 M.
289. Dasselbe von H. Fechner (9 M.); L. Hahn (6 M.); W. Hahn (9 M.); F. Schmidt (8 M.); Fontane (6 M.) Hassel (III. Armee) u. A.
290. O. Höcker und Fr. Otto, Das große Jahr 1870 auf 1871. Mit 140 Text-Illustrationen. 9 Tonbildern. 4 M. Leipzig, O. Spamer.
291. W. Müller, Politische Geschichte der Gegenwart. Bisher 7 B. Berlin, J. Springer.
292. Die Gegenwart. Encyclopädische Darstellung der neuesten Zeitgeschichte; fortges. in: Unsere Zeit. Neue Folge, herausgegeben von R. Gottschall, Leipzig.

4. Schriften über Geschichtswissenschaft, Geschichtsschreibung und Geschichtsunterricht.

293. W. von Humboldt, Ueber die Kawisprache. Berlin, Dümmler. Einleitung, vornehmlich 1—6.
294. G. G. Gervinus, Grundzüge der Historik. Leipzig, Engelmann. 1837. 95 S.
295. W. von Humboldt, Ueber die Aufgabe des Geschichtsschreibers, ges. Werke, I. Berlin, Reimer. 1841. 25 S.
396. Rehm, Lehrbuch der historischen Propädeutik; herausg. von H. von Sybel. 1850.
297. Joh. Gust. Droysen, Grundriß der Historik. Leipzig, Veit u. Cie. 1868. 38 S. Beilagen: Erhebung der Geschichte zum Rang einer Wissenschaft. 2. Natur und Geschichte. 44 S.
298. M. Lazarus, Ueber die Ideen in der Geschichte. Berlin, Dümmler, 1872. 2 M. 93 S.
(Vergl. auch Lazarus und Steinthal, Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft, besonders B. I, II und III.)
299. Vergleiche auch: Giesebrecht, die Entwickelung der modernen deutschen Geschichtswissenschaft. G. Waitz, Falsche Richtungen. Zeller, Die historische Kritik und das Wunder. G. Waitz, Zur Würdigung von Ranke's historischer Kritik. H. von Sybel: Ueber die Gesetze des historischen Wissens.
300. J. W. Loebell, Grundriß einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien. 1847. 88 S. Leipzig, Brockhaus. 1,5 M.
301. C. Peter, Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Halle 1849. 3,75 M.
302. J. F. C. Campe, Geschichte und Unterricht in der Geschichte. Leipzig, Teubner, 1859. 251 S. 4 M.
303. K. Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule. Braunschweig, Westermann, 1860. 45 S. 1 M.
304. W. Herbst, Zur Frage über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. Mainz 1869, Kunze's Nachfolger. 58 S. 0,50 M.
305. O. Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht. Leipzig, Gräbner, 1872. 87 S.
306. Instruction für den geschichtlich-geographischen Unterricht in der Provinz Westphalen. 1830.
307. K. A. Müller, Ueber den Geschichtsunterricht auf Schulen (im Programm des Vitzthum'schen Gymnasiums). Dresden 1835.
308. F. Kapp, „Der wissenschaftliche Schulunterricht als ein Ganzes. Hamm 1834.
309. F. Jacobi, „Grundzüge einer neuen Methode für den vaterländischen Geschichtsunterricht in deutschen Schulen". Nürnberg 1839.
310. F. Stiehl, „Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen". Koblenz, Bädeker, 1842. 0,75 M.

311. Fr. Haupt, „Weltgeschichte nach Pestalozzi's Elementargrundsätzen und von christlicher Lebensanschauung aus". Vorrede. 2. Aufl. Hildburghausen, Kesselring, 1841.
Derselbe: „Elementar-Methode des Geschichtsunterrichts" in der Allgem. Schulzeitung 1840. Nr. 62 u. 63.
312. W. Prange, s. Rheinische Blätter 1840, 22; 1842, 25.
313. Aßmann, Das Studium der Geschichte. Braunschweig, Vieweg, 1849. 1 ℳ.
314. F. Körner, Versuch zur Organisation des Geschichtsunterrichts im Pädagogischen Monatsbericht von Löw und Körner. 1848. 11. Heft.
315. F. W. Miquel: Beiträge eines mit der Herbart'schen Pädagogik befreundeten Schulmannes zur Lehre vom biographischen Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Aurich und Leer, Prätorius und Seyde, 1847. 0,75 ℳ.
316. W. Prange, vgl. 1) Diesterweg's Wegweiser, 4. Aufl.; 2) Lüben's Jahresberichte, bis Band XVI, (überall die „christliche" Auffassung der Geschichte betonend.)
317. Weber, Der Geschichtsunterricht in Mittelschulen. Heidelberg, Mohr, 1864.
318. A. Petsch, Referate in Lüben's Jahresbericht, B. XVII—XXIV.
319. Freie päd. Bl. 1869. 51: „Geographie und Geschichte in der sechsklassigen Volksschule".
320. Ueb. d. Nothw. einer gründlichen Reform des Lehrplans für den Geschichtsunterricht auf Real- und höheren Bürgerschulen. Neuwied und Leipzig, Heuser, 1870.
321. Lauckhardt, Magazin des gesammten Unterrichtsstoffes der Volks- und Bürgerschulen. 10. Lief.
322. Grashoff, „Ueber zweckmäßige Einrichtung des Unterrichts in der Geschichte, namentlich in der vaterländischen Geschichte, soweit derselbe in Elementarschulen ertheilt wird" im Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1870.
323. Allg. Schulz. 1872. Nr. 33. (Stoy.)
324. W. Rohmeder, Ohne Vaterlandsgeschichte keine Vaterlandsliebe! Eine Studie im Hinblick auf den Geschichtsunterricht in den technischen Unterschulen. München, Gummi, 1872.
325. Albert Richter, 1) „Ueber den Geschichtsunterricht in der Volksschule" in den „Leipziger Blättern für Pädagogik" B. VI und VII; 2) Lüben's Jahresbericht B. XXV.

III. Hülfsmittel für die Schule insbesondere.

a. Leitfäden und Lehrbücher in der Hand des Lehrers.

1. O. Jäger, Gymnasialdirektor zu Köln, Hilfsbuch für den ersten Unterricht in alter Geschichte (Quarta). 112 S. 1 ℳ.
Dr. G. Eckertz, Oberlehrer zu Köln, Hülfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte (Tertia). 1,5 ℳ.
Prof. Dr. Herbst, Rector der Königl. Landesschule Pforta, Historisches Hülfsbuch für die oberen Klassen von Gymnasien (und Realschulen, besond. Ausg.). 5 ℳ. Mainz, Kunze's Nachf., 1874.

Diese drei Werke sind nach einheitlichem Plane gearbeitet. Die gesonderte Geschichte der orientalischen Völker ist ausgeschlossen. Religions-, Literatur- und Kunst-Geschichte wird der Lehrer theilweise gar nicht, theilweise nur in sehr beschränktem Maße finden, in letzterem Falle freilich vielfach glücklich mit der politischen Geschichte verwebt; Prof. Herbst („Zur Frage über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen") glaubt

sie mit gutem Grunde fallen zu lassen: p. 31: „Die eigentlich culturgeschichtlichen Elemente fließen dem Schüler und den Geschichtsstunden aus dem Gesammtunterricht zu“ — „So sehr sich diese Disciplin zu Nutz machen soll, was Religionslehre, deutsche Literatur, Geographie, Sprachen ihr an derartigem Zuwachs liefern, vor Allem muß sie sich ihre Eigenart, den epischen oder dramatischen Character der Thaten und des persönlichen Schaffens wahren; sie darf nicht herabsinken und verschwimmen in Zuständlichkeit und Antiquitäten“. Wir haben hier nicht zu urtheilen über die Richtigkeit dieser Ansicht bezüglich des Gymnasialunterrichts. Was die Volksschule angeht, so ist oben schon bemerkt, daß die Geschichte auch in ihr auf die Mitwirkung der anderen Disciplinen rechnet. Dennoch aber: da jene culturgeschichtlichen Momente gewichtige historische Kräfte repräsentiren, so müssen sie als solche in der Geschichte berücksichtigt werden; arbeiten andere Disciplinen vor, desto besser. Daß aber auch die culturgeschichtlichen Elemente nicht in ihrer „Zuständlichkeit“, sondern in historischem Fortschritt aufzutreten haben, ist gleichfalls oben erörtert.

Die Bücher wollen nur Hülfsbücher sein; nur das zweite befleißigt sich einer guten stylistischen Form; die beiden anderen sollen sich zum ausführenden Vortrag des Lehrers verhalten wie ein Excerpt zum vollständigen Text. Ob der mangelnde Styl in diesem Fall ein Fehler ist? — Wir sind der Meinung, daß diese Form vor der gewöhnlichen Leitfadencomposition viele Vorzüge besitzt; vornehmlich darum, weil in dieser Form für Lehrer und Schüler sich der Character des Leitfadens als eines „Hülfsbuches“ an jeder Stelle ausprägt und den Lehrer jederzeit auf seine Aufgabe hinweist. Wenn darüber kein Zweifel sein kann, daß ein Nutzen aus dem Geschichtsunterricht nur dann erreicht werden kann, wenn individuelles Leben in seiner inneren Entwickelung dargestellt wird, so sind Anschaulichkeit und Causalität die ersten Erfordernisse; Interesse und Einsicht die Früchte. Die Aphorismen geben nun im Wesentlichen nur Themata an in causaler Verbindung. Die Linien der Entwickelung sind damit gegeben und darin besteht die Hülfe; da es aber nur Themata sind, so tritt überall die specielle Aufgabe des Lehrers hervor, frisches Leben in die Form zu gießen, und durch dieses seinerseits Interesse und wirkliches Verständniß der Causalität zu beschaffen.

Auch andere Leitfäden zeigen durch Titel und Vorrede ihre Absicht an, nur eine Hülfe sein zu wollen; aber sie geben das Material in abgerundeter Form, die den Eindruck des Selbstgenügens macht. Sie enthält das Wesentliche und dazu in mustergültiger Verbindung: Was Wunder, daß viele Schüler in dem Gedränge der Pensen im Allgemeinen ihre Pflicht gethan zu haben glauben, wenn sie den gedruckten Abschnitt auswendig lernen; vielleicht daß auch der Lehrer gelegentlich diese Erleichterung hinnimmt. Wir kämen dann zu der Usance, über die Deutsch-Amerikaner so oft klagen.

Ueber das Herbst'sche Prinzip der Auswahl ließe sich streiten: Alte Geschichte — Dualismus, Mittlere Geschichte — Nationalismus, Neue Geschichte — Universalismus.

Die Brauchbarkeit zumal des Herbst'schen Buches für den Volksschullehrer beruht nächst der wissenschaftlichen Gründlichkeit der Arbeit und der Fülle der hervorgehobenen Momente in der Gliederung des

Stoffes, sowohl hinsichtlich der Perioden, wie der Gruppirung im Einzelnen: z. B. für die neuere Geschichte:

1. Zeitalter der Reformation:
   a. Reformation in Deutschland 1517—55,
   b. Abfall der vereinigten Niederlande von Spanien 1559—1609,
   c. der dreißigjährige Krieg 1618—48,
   d. die englische Revolution bis 1648;
2. Zeitalter der absoluten Monarchie (Ludwig XIV., Peter der Große, Friedrich der Große);
3. Zeitalter der Revolution: Frankreich als Republik bis 1804, als Kaiserreich bis 1812; der europäische Freiheitskampf 1813—15; Deutschlands Erhebung bis 1871;

ebenso treffend ist die den dramatischen Fortschritt bezeichnende Gliederung im Einzelnen.

2. **Rudolph Dietsch: Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien und zum Selbststudium. Leipzig, Teubner.** 14,20 *M*. I. 1. Geschichte des Orients und Griechenlands. 2. Geschichte der Römer ꝛc. II. 1. Die Zeit von Christi Geburt bis zum Regierungsantritt Karl's des Großen. II. 2. Die Zeit von Karl dem Großen bis zu den Kreuzzügen.

Eine gediegene Arbeit; auf Quellen und neuere Bearbeitungen wird regelmäßig verwiesen. Der innere Zusammenhang der Ereignisse ist selbstverständlich gebührend berücksichtigt. Strenge Bibelgläubigkeit hat zumal für die älteste Zeit dem Verfasser die Feder geführt. Citate in der Regel im Urtext.

Von demselben Verfasser:

Grundriß der allgemeinen Geschichte für die oberen Gymnasialklassen. 1867—69. 5 *M*. — Die Culturgeschichte ist auch hier reichlich vertreten.

3. **Theodor Dielitz**, Grundriß der Weltgeschichte für Gymnasien und Realschulen: 18. Aufl. besorgt von Oberlehrer Dr. Dielitz in Berlin. 199 S. 1,5 *M*. Berlin, C. Duncker.

„Ich habe namentlich die Geschichte der Kriege möglichst kurz, dagegen die Ausbildung der Verfassungen und die Entwickelung des religiösen, wissenschaftlichen und gewerblichen Lebens so ausführlich behandelt, als es der Zweck und der Umfang des Buches zuließ.“

Der letzte Herausgeber äußert sich u. A.: „Die Darstellung muß vielmehr inneren Zusammenhang haben, sie muß die Ereignisse der Weltgeschichte in ihrem Verhältnisse von Ursache und Wirkung darstellen ꝛc.“

So gut diese Absicht beispielsweise für die Vorbereitung der Reformation durchgeführt ist, so sind doch im Uebrigen die einzelnen Paragraphen mehrfach zu äußerlich characterisirt, als daß der ideelle Gehalt der Vorgänge in seiner dramatischen Entwickelung hervorträte (vgl. Herbst): Europa zur Zeit der Reformation; Ursachen der Reformation; Martin Luther; Kaiser Karl V.; Der schmalkaldische Krieg; Der Abfall der Niederlande; Religionskriege in Frankreich; Die Reformation in England, Dänemark, Schweden, Norwegen. Auch sonst erscheint die obige Absicht im Einzelnen nicht so consequent durchgeführt, daß man nicht oft den Eindruck einer mehr temporalen Aneinanderreihung von Facten erhielte. Das war freilich schwer zu vermeiden, wenn auf knappem

Raum eine so gedrängte Fülle von Thatsachen in zusammenhängender und klarer Rede gegeben werden sollte.

4. Professor Dr. David Müller, Abriß der allgemeinen Weltgeschichte für die obere Stufe des Geschichtsunterrichts. Th. I: Das Alterthum. Motto: „Facta sind in den Büchern, der Schlüssel ist im Herzen und in der Welt Lauf.“ (Joh. v. Müller.)

Ein vortreffliches Hülfsmittel. Der Abriß bietet „zunächst die Facten, und ich glaube, so knapp und gedrängt, daß die einzelnen Paragraphen einer weiteren Ausführung (durch den Vortrag des Lehrers in den oberen Klassen) nirgend vorgreifen“. Indem das Buch nicht nur Quellen und wissenschaftliche Hülfsmittel überhaupt in trefflicher Auswahl und genügender Reichhaltigkeit, sondern auch die betreffenden Quellenstellen nachweist, eignet es sich sehr als Handbuch für den Lehrer, der einzelnen Partieen ein gründlicheres Studium widmen will. Die Darstellung bewegt sich auf der Höhe der Wissenschaft und des guten Styls. Culturgeschichte ist eingehend berücksichtigt.

5. Dr. Kromayer, Subrector am Gymnasium zu Stralsund: Leitfaden für den Geschichtsunterricht in den oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen. Stralsund, Bremer. 6 ℳ.

Das reichhaltige Buch hat einige Aehnlichkeit mit dem des Professor Herbst; es enthält indeß auch die „Culturgeschichte“; der Darlegung des inneren Zusammenhangs ist besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Dr. H. K. Stein, Handbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen. Münster, Schöningh. 5,4 ℳ.

Der Verfasser ist Katholik, und der katholische Standpunkt tritt hervor. Wir sind weit entfernt, darum von diesem wie von anderen katholischen Leitfäden, die ähnlich sorgfältig gearbeitet sind und auf confessionelle Bornirtheit verzichten, dem protestantischen Lehrer abzurathen. Nicht blos künftig, wenn die confessionelle Schule überwunden sein wird, auch jetzt schon ist es selbstverständlich Pflicht des Lehrers, beide Theile zu hören. Es ist aber zu natürlich, daß die lange Existenz der confessionellen Schule auf die Fassung der geschichtlichen Lehrbücher Einfluß gehabt hat; volles Verständniß der Confessions-Koryphäen wird man daher vielfach nur auf der ihnen zugehörigen Seite finden. Der entgegengesetzte Standpunkt der anderen Richtung wiederum bildet das Correctiv gegen Ueberschwänglichkeit auf dieser Seite. Die Discrepanz in Bezug auf Thatsachen wird den Lehrer zur Verfolgung der kritischen Gründe führen; und schlimmstenfalls mag er sich salviren durch eine Nonliquet-Erklärung: diese behaupten so, jene also.

Will er zur Objectivität gelangen, so muß er sich bei der Durcharbeitung des Stoffes stets gegenwärtig halten: Ich spreche zu Kindern beider Konfessionen; und Keiner ist da, der zu meiner Parteilichkeit und dem Mißbrauch meiner Vertrauensstellung die Ergänzung und das Correctiv giebt. Darum Lehrbücher von verschieden confessionellem Standpunct.

Das erwähnte Buch empfiehlt sich um so mehr, als unter dem Text die historische Literatur Berücksichtigung gefunden hat.

6. W. Pütz, Gymnasial-Oberlehrer: Grundriß der Geographie und Geschichte der alten, mittleren und neueren Zeit. Für die oberen Klassen der Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Coblenz, Bädeker. 13. Aufl. 1870. 6 ℳ.

Der Verfasser, bekanntlich Katholik, hat sich in seiner Darstellung so objectiv gehalten, daß sein Grundriß auch auf protestantischen Schulen

vielfach in Gebrauch gewesen ist und noch ist. An seiner Darstellung der Reformation wäre kaum irgend Etwas zu erinnern.

Die geographischen Grundlagen haben, wie der Titel schon anzeigt, eine besonders eingehende Darlegung gefunden; in der neueren Zeit selbst beim Beginn der verschiedenen Perioden: für den Lehrer*) wenigstens, besonders auch wegen der Zeitangabe von Gebietsveränderungen, eine willkommene Zugabe. Auf Spruner's historisch-geographischen Atlas ist regelmäßig verwiesen. Für den Schüler wird selbstverständlich in erster Linie der Atlas die Orientirungsgrundlage abgeben müssen. — Die historische Literatur ist berücksichtigt, wenn auch nicht so reichlich, wie z. B. bei D. Müller. Als Anhang enthält das Werk eine Uebersicht der deutschen Literatur.

Der Grundriß giebt ein so reiches Material, daß er mehr Compendium als Grundriß ist; zumal die neuere Zeit hat mehr einen universal-compilatorischen Character; damit verträgt sich die fast ausschließliche Behandlung der äußeren Geschichte, die Verweisung der Literatur in den Anhang, die mehr beiläufige Erwähnung der Stein'schen Reformen nach Beendigung der Freiheitskriege.

Derselbe: Dasselbe für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 3 M.
Derselbe: Grundriß der deutschen Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Mit 2 Karten. 9. Aufl. 1868. 1,5 M.

7. L. Klein, Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen. Dritte, verbesserte und vermehrte Aufl. 1872. 428 S. 8. 3 M. Freiburg im Breisgau, Herder.

Der Verfasser strebt nach objectiver Darstellung, nach Prägnanz des Ausdrucks, scharfer Characteristik, ohne daß der Fluß der Sprache wesentlich beeinträchtigt wird.

Zuweilen tritt der streng katholische Standpunct dennoch hervor. Wenn die Kreuzzüge gepriesen werden um ihres reichen Segens willen, den sie für das Ansehen der Kirche und ihre segensvolle Wirksamkeit gehabt hätten, so reichte nach unserem Standpuncte aus, ihren Einfluß auf die Erhöhung der päpstlichen Macht und ihres Ansehens zum Verständniß zu bringen. Statt Ansichten lieber Thatsachen! Statt Octroyirung — oder Nährung aufgenommener — noch so hoch gehaltener Meinungen lieber das Verständniß des wirklichen Verlaufs, wie und in wiefern denn jener Einfluß sich geltend machte! Statt eines bestrittenen Urtheils über die göttliche Wahrheit die lautere göttliche Wahrheit selbst, die alle Kirchen überdauert!

Die Darstellung entspricht im Uebrigen dem Standpunct oberer Klassen von Bürgerschulen.

Rühmender noch ist zu erwähnen wegen seiner Objectivität des bekanntlich katholischen

8. Dr. Th. B. Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen. Ein frei bearbeiteter Auszug aus des Verfassers größerem Werke. Dreiunddreißigste vermehrte und verbesserte Auflage. 452 S. 8. 2,50 M. Münster, Coppenrath.

Als ein zweiter Vorzug des Lehrbuchs mag hervorgehoben werden, daß die Darstellung „Farbe" hat, nicht der Tendenz, sondern der menschlichen Empfindung. — Von einem Grundriß und Leitfaden ist diese Eigenschaft nicht zu verlangen. Concentrirte Verdichtung der Erscheinungen, nach der Logik der Geschichte zu einander in Beziehung gesetzt, in einer durch das Gedächtniß zu bewältigenden Kürze gegeben, wird von diesen

*) Vergl. Herbst: Zur Frage über den Geschichtsunterricht p. 28.

gefordert werden müssen. Verläßt man diese Kürze und ergeht sich in bequemerer Breite, so ist jene „Farbe“ zu verlangen. Das Unerquickliche vieler Leitfäden beruht vornehmlich darin, daß sie breit und dabei trocken sind. — Das vorliegende „Lehrbuch“ entspricht dem Character seiner Gattung.

9. Prof. Dr. O. Lange, Leitfaden zur allgemeinen Geschichte für höhere Bildungsanstalten. Dritte Unterrichtsstufe. Der allgemeine Geschichtsunterricht. 7. Auflage. Ladenpreis 12 Sgr. Berlin, Gärtner.

Das Buch sucht „schon deshalb, weil es den ganzen geschichtlichen Lehr- und Lernstoff umfaßt, sein wesentlichstes Verdienst in der Kürze und Schärfe des Ausdrucks“. Der Verfasser hat sich „Mühe gegeben, dabei dennoch so anschaulich wie möglich zu sein und keine geschichtliche Erscheinung unerwähnt zu lassen, für welche ein erweiterter Vortrag die nothwendigen leitenden Anknüpfungspuncte beansprucht“.

Wenn die Absicht erreicht ist, dabei die Angaben auf Zuverlässigkeit Anspruch machen können — und dies muß dem kundigen und schriftgewandten Herrn Verfasser zugegeben werden, — so besitzt das Buch nicht zu unterschätzende Vorzüge; und verdient seine vielfache Verwendung. Auch ist die Geschichte bis auf die neueste Zeit fortgeführt.

Was wir indeß vermissen, trifft keineswegs das vorliegende Buch in hervorragender Weise; es theilt die Eigenthümlichkeit mit vielen andern. Aber 1. wünschten wir trotz des universalhistorischen Characters der Neuzeit eine eingehendere Berücksichtigung der deutschen Verhältnisse. Es ist wahrhaftig nicht beschränkter Nationalismus, wenn man die Paar Zeilen über Preußens Wiedergeburt nach 1806 und die Characteristik der Lage 1813 gegenüber den Mittheilungen über Portugal und Spanien zu dürftig findet. Der Herr Verfasser giebt zumal für die Neuzeit eine europäische Staatengeschichte; und das heißt für deutsche Schulen die Universalität etwas zu weit getrieben, trotz der ethnographischen Vorstufe.

Damit hängt zusammen

2. Wir verlangen von einem Leitfaden, daß er auch zugleich Grundriß sei, daß der Gedanke in höherem Grade als es hier geschehen, das Geschäft des Epitomators übernommen habe und die Fülle der Einzelheiten nach den Ideen gruppire, die ihren Gehalt ausmachen; und den Fortschritt der Verwirklichung aufweise (s. Herbst's Leitfaden). Der vorliegende Leitfaden charakterisirt zwar die Perioden einleitungsweise. Dann aber folgt die Reihe von Einzelerscheinungen innerhalb der verschiedenen Staaten, unter einander allerdings in causaler Verknüpfung, ohne daß aber die Beziehungen zu den Hauptkräften genügend im Auge behalten werden. Es tritt darum der weltgeschichtliche Character der Neuzeit auch wenig hervor. Der Verlauf der Ereignisse erscheint nicht wie eine Geschichte aus einem Guß, als Geschichte der Menschheit; und das wäre doch correct, wenn man den nationalen Gesichtspunkt verlassen und zum universalen sich wenden will. Wir erhalten auch in der neueren Zeit mehr die Geschichte einzelner Völker für sich.

Aber wir thuen dem Buche Unrecht, wenn wir gerade an ihm dasjenige schärfer hervorheben, was wir auch bei vielen andern aussetzen.

Die sonstigen Vorzüge des Buches, die dazu durch eine sehr gefällige Darstellung gehoben werden, werden aber auch durch eine dritte Bemerkung nicht alterirt:

3. nämlich halten wir — Fanatiker der Objectivität, wie wir sind — es nicht für richtig zu sagen p. 93: Der Ausgang der großen Kirchenversammlungen hatte gezeigt, daß aus der Kirche selbst keine Besserung zu erwarten sei (hatte Vielen die Ueberzeugung eingeflößt). p. 97 steht der „Treulosigkeit" Karl's V. gegen Moritz 1547 etwas milde die von niemand erwartete „Schwenkung" Moritz's 1551 gegenüber. p. 128 halten wir die Characterisirung des Zeitalters der Revolution für durchaus subjectiv einseitig und verfehlt. p. 154: „die Deutschkatholiken haben sich nicht fähig gezeigt, ein bestimmtes, über die alltäglichsten Allgemeinheiten hinausgehendes Dogma aufzustellen" rc. Dies Kriterium für den Werth ihrer Sache werde jene Männer doch nicht gelten lassen. p. 155: „Die protestantische Kirche, die ihren Mitgliedern große Freiheit im Thun und Glauben gewährt rc." — Die Pastoral-Conferenzen in der Oranienstraße sind doch anderer Meinung. p. 160: „Die demokratische Nationalversammlung (Waldeck, Jacobi; der Antrag Stein's) mußte aufgelöst werden". — Dies „mußte" ist doch auch subjectiv; warum nicht: „veranlaßte durch ihre Beschlüsse rc. die Regierung sie aufzulösen." p. 173: „Seitdem entstand eine Bewegung, aus welcher sich deutlich erkennen ließ, den Führern der neukatholischen und zu den äußersten Schritten geneigten Partei (der Ultramontanen) sei die Einigung Deutschlands ein Dorn im Auge, ein neuer Rheinbund unter Frankreichs Beistand könne allein eine glückliche Zukunft in Deutschland begründen." Wir hassen die ultramontane Zunft gewiß so gründlich wie nur irgend Einer; aber diese Characterisirung werden manche „Führer" denn doch mit ungeheuchelter Entrüstung zurückweisen. Wäre es gefährlich, die ultramontane Doctrin objectiv neben die nationale zu setzen? Ebenso wenig kann die Characteristik der Socialdemokraten genügen. Der Standpunct von Pütz ist doch bei weitem objectiver. — Nicht auch können wir billigen, daß die Literaturblüthe Deutschlands im vorigen Jahrhundert nicht als wirkende Kraft erscheint; endlich vermissen wir die Angabe der inneren Entwickelung Preußens von 1850—70. Keine der mitwirkenden Parteien wird die Darlegung ihres Standpunctes scheuen; und das Verständniß dieses Zeitabschnittes bildet doch die Basis für das Verständniß der Gegenwart.

10. Dr. H. Dittmar, Leitfaden der Weltgeschichte für mittlere und untere Gymnasialklassen und lateinische Schulen, Real- und Bürgerschulen, Pädagogien und andere Anstalten. 7. Auflage; von Gottlob Dittmar. Heidelberg, C. Winter. 1,8 M.

Der Standpunct des 1866 verstorbenen Verfassers ist bekanntlich der orthodox-lutherische; in dem Leitfaden freilich kommt er weniger zum Ausdrucke, als in den ausführlicheren Bearbeitungen desselben Verfassers (s. u.), dennoch aber tritt er gelegentlich hervor.

Wunderlich erscheint die Einleitung zur französischen Revolution zumal in einem „Leitfaden": „Allmählich war die Zeit gekommen, da die im Laufe des 18. Jahrhunderts am Horizont der Politik und Religion in bösen Dünsten aufgestiegenen Wolken in einem furchtbaren Gewitterstурme sich entladen sollten."

Unverständlich ist uns in der Einleitung der Gedanke: „Der Einheitsgrund, von welchem die Darstellung getragen wird, ist entweder der politische, oder der ethische, oder der religiöse, oder der allgemein menschliche, nämlich der christliche rc."

Die Vorzüge des Buches beruhen, abgesehen davon, daß die „Culturgeschichte" gebührend berücksichtigt ist, in der Durchsichtigkeit und Präcision der Darstellung und der Reichhaltigkeit des Materials. Die durch kleineren Druck gesonderten näheren Ausführungen heben einigermaßen die der allgemeinen Darlegung nothwendig anhaftende Abstractheit.

11. Dr. H. Dittmar. Abriß der Geschichte des preußischen Staates; zugleich als Anhang zur deutschen Geschichte und zum Umrisse der Weltgeschichte desselben Verfassers. 2. Auflage von Director Dr. K. Abicht besorgt; mit einer historischen Karte von Preußen. Heidelberg, C. Winter. 1,25 ℳ.

Die Vorzüge und Mängel (nach unserer Auffassung) des eben erwähnten Leitfadens treffen auch hier zu. Nur daß der Subjectivismus des Autors hier noch stärker hervortritt. „Jedes Jahr brachte wesentliche Verbesserungen" — nämlich in der gesetzgeberischen Thätigkeit des Ministeriums Manteuffel. p. 77: „Ständeversammlung" in Preußen 1861 und 62 ist wohl ein übler Druckfehler. Aus der Darlegung der neueren inneren Politik wird man die Verurtheilung der parlamentarischen Opposition, aber nicht diese selbst kennen lernen.

12. Prof. Dr. R. Foß. Grundriß der Geschichte für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3. vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin, R. Gärtner. 1,8 ℳ.

Die Ueberzeugung, daß der Schüler dann erst, wenn er vermag, auch den Zusammenhang der Begebenheiten zu erfassen und in freier Rede wiederzugeben, von dem Unterricht in der Geschichte dauernden Nutzen gewinnt, hat den Verfasser ganz besonders bei der vorliegenden Arbeit geleitet.

Die Absicht erscheint im Wesentlichen erreicht. Leicht fließt dem redegewandten Verfasser das Wort aus der Feder, und man versteht auch aus diesen Darlegungen den Beifall, der seinen wissenschaftlich-populären Vorträgen zu Theil wird. Zuweilen glitt die Feder vielleicht zu mühelos dahin. Unzweifelhaft liest sich die Arbeit sehr angenehm und fesselt meist durch die anschauliche Darlegung des inneren Zusammenhanges. Allein der Verfasser beschränkt sich zu sehr auf die politische Geschichte, und das wirkt zuweilen seiner Absicht, den inneren Zusammenhang darzulegen, entgegen; am meisten in der schwächsten Partie des Buches: den Schlußabschnitten. — Wir bedauern schon sehr, daß die Erzählung nicht über 1815 hinaus fortgeführt ist; dann aber, wenn wir auch verstehen, daß von p. 185—201 zum Träger der Action Frankreich und Napoleon gemacht ist, so begreifen wir doch nicht, warum die Freiheitskriege auf $2^1/_4$ Seite abgehandelt sind, warum die preußische Erhebung von 1813 nicht auf ihre inneren Gründe zurückgeführt ist; es müßte denn sein, daß der Verfasser meinte, die Dinge wären Jedwedem von Kindesbeinen an schon so in Fleisch und Blut übergegangen, daß ihre Erwähnung überflüssig wäre.

Eines der geschätztesten Lehrbücher ist:

13. Dr. G. Weber, Prof. und Schuldirectors zu Heidelberg 1. Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. Ein Lehrbuch für mittlere Gymnasialklassen, für höhere Bürger- und Realschulen. 1 B. 3 ℳ.

2. Lehrbuch der Weltgeschichte mit Rücksicht auf Cultur-, Literatur- u. Religionswesen und einem Abriß der deutschen Literatur als Anhang. Mit einem Namen- und Sachregister. 2 B. 12 ℳ. Leipzig, Engelmann.

Der Verfasser hat nicht nur verstanden, von der Wichtigkeit des geschichtlichen Unterrichts in der Vorrede eindringlich zu sprechen, sondern dem Wort auch die energische That folgen zu lassen. In dem Vorw. heißt es:

„Weit entfernt, den gewöhnlichen Weg der Compendien, Handbücher und Grundrisse einzuschlagen und durch Anhäufung des Stoffes auf möglichst kleinem Raume ein registerartiges Gerippe von historischen Thatsachen als Anhaltpunkt für das Gedächtniß zu schaffen, suchte ich vielmehr den Stoff zu begrenzen und nur das Wichtigste und Entscheidende in geschichtlicher Folge und mit strenger Beobachtung der Sprech- und Denkgesetze aufzunehmen. Die bloßen historischen Thatsachen und Namen haften weder im Gedächtnisse, noch haben sie belehrende, bildende Kraft; nur wenn die geschichtliche Begebenheit in Zusammenhang gebracht wird mit anderen Erscheinungen, so daß die Einbildungskraft und das Denkvermögen dabei thätig sind, prägt sie sich dem jugendlichen Geiste dauerhaft ein. Wird nun noch die Phantasie angeregt durch lebendige Vorführung der großartigen welthistorischen Begebenheiten, durch die Hervorhebung einzelner gewaltiger Persönlichkeiten, die in den Mittelpunkt der Thaten und Ereignisse treten, durch kurze Schilderungen und Characterzeichnungen voll sinnlicher Anschaulichkeit, so wird auch das Interesse angeregt und jener „Enthusiasmus“ in der Jugend geweckt, den Goethe für das beste Ergebniß der geschichtlichen Belehrung hält.“

Der Verfasser will die Erzählung, in welche er die wichtigsten welthistorischen Begebenheiten kleidete, soviel als möglich an hervorragende Individualitäten anknüpfen, d. h., wo es ohne Zwang geschehen konnte, biographisch verfahren. Er verlangt, daß der Geschichtsunterricht die Lebensthätigkeit der nach Völkern gesonderten Menschheit in ihrer Totalität auffasse; daher Cultur und Literatur, Religionswesen und Staatsverfassung, Sitten, Denkweise und Lebenszustände in seinen Bereich ziehen, darstellen und würdigen; „ihm mangelt nicht der Sinn für den Wunderglauben und Aberglauben einer geistig armen Zeit, nicht die Empfänglichkeit für das beschauliche Gemüthsleben der Mystiker im Mittelalter, nicht das Verständniß der hohen Kraft, die in der Entsagungsidee der Bettelorden gelegen rc.“, „aber nirgends wird man den Verfasser von engem Confessionalismus beherrscht finden; jedes reine Streben, jede echte Menschennatur hat vor seinen Augen gleiche Geltung“. Jeder Satz ist unserer Ansicht nach ein Lob für den Verfasser. „Nur der menschenfeindliche Fanatismus und alle äußersten Richtungen, die der echten Bürger- und Menschenbildung hemmend und zerstörend entgegentreten, sind ihm zuwider rc.;“ — wir theilen gewiß völlig diese Antipathie; aber zeichnen wir auch die psychologische Genesis des Fanatismus objectiv; wenn der Sinn für das edle allgemein Menschliche im gesammten Geschichtsunterricht genährt wird, werden auch ohne unsere Verdammung dem Fanatismus die Lebensadern unterbunden. Haß gegen Haß ist eine schlechte Position. Die Forderung, von seinen Mitbürgern wenigstens verstanden werden zu wollen, ist ein unveräußerliches in der Brust jedes Gerechten Wiederhall findendes Recht und eine unveräußerliche Pflicht des Einzelnen und des Gesammt-Willens trotz jedes index librorum prohibitorum geistlichen oder politischen Kalibers.

Dies Recht ist die beste Waffe.

Wenn wir nun rückhaltlos anerkennen müssen, daß die beiden Lehrbücher in ihrer Ausführung den Absichten des Verfassers in hohem Grade entsprechen, so ist damit ebenso gerne anerkannt, daß sie ein treffliches Hülfsmittel zur Orientirung für den Lehrer abgeben. Den Ausfall des

Hinweises auf die historische Literatur unter dem Texte ersetzen einigermaßen die Berichte über die Geschichtsschreiber in den zusammenfassenden Literaturabschnitten.

Eine andere Frage ist es, ob wir das kürzere „geschichtliche Lehrbuch“ zugleich als ein „geschichtliches Lesebuch“, wie des Verfassers Absicht war, anerkennen können.

Der Verfasser nimmt für Gelehrtenschulen zwei Abstufungen an: in der ersten mehr vorbereitenden Periode soll das Interesse geweckt, der Sinn für geschichtliche Größe, Tugend und Thatkraft erschlossen und das Gedächtniß gestärkt werden; in der zweiten tiefer eingehenden Abstufung würde dann der Lehrer mehr dahin streben, bei den reiferen Knaben und angehenden Jünglingen das Denkvermögen zu schärfen, den Character zu bilden und an der geschichtlichen Vergangenheit die Lebensfragen der Gegenwart zum Verständniß zu bringen.

Dieser Abstufung gegenüber müssen wir selbst Angesichts der Autorität des Verfassers dennoch unsere abweichende Ansicht hervorheben. Wenn das Interesse während mehrerer Jahre immer nur geweckt wird, erst im höheren Cursus zu einer gewissen Befriedigung gelangen soll, so muß es im ersten Cursus nothwendig verblassen; der Sinn für geschichtliche Größe kann durch eine jedesmal kurzathmige Vorführung von Tausenden von Personen unmöglich erschlossen werden; die Arbeit wird im Wesentlichen zur Gedächtnißarbeit. Das Buch giebt, indem es zu Vieles bringt, zu concentrirte Verdichtungen, denen des 14jährigen Knaben Kopf mit Interesse nicht folgen kann; der Knabe, der das Buch durchgearbeitet hätte — und viele müßten sich damit begnügen, — würde sein Denkvermögen wie von einem Bann belastet fühlen, der ihn vielleicht vor unhistorischen Phantastereien bewahrt, aber auch das begeisterte helle Vordringen des practischen Strebens zurückhält.

Wir können nur (cf. oben Grundzüge des histor. Unterrichts) unsere Uebereinstimmung erklären mit den Ausführungen D. Müller's in der Vorrede zu seiner „Geschichte des deutschen Volkes“: „Wie wenn ein Lehrbuch, das zugleich ein Lesebuch wäre, dem Lehrer ganze Partieen abnehmen könnte, so daß dieser nur Verständniß und Aneignung zu überwachen hätte und so für zweierlei Zeit gewönne: Erstens durch häufige Repetitionen die unerläßliche Uebersicht und Festigkeit in den Thatsachen zu erzielen; und zweitens: einzelne Abschnitte in jedem Semester, vielleicht begleitet von eigenen, erneuten und erfrischenden Studien, den Schülern im ausführlichen Detail und in den anschaulichsten Zügen vorzuführen. So würde er sich selbst vor Verknöcherung bewahren, und der Schüler begriffe auf jeder Stufe, was Geschichte sei, — nämlich Leben.

14. Jul. Werner Grashof, Regierungs-, ev. geistl. und Schulrath. Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. Essen, G. D. Bädeker. 1863. 6. Auflage. 257 S. 8.

„Während die aphoristisch hingestellten (s. o. Herbst), nur die einfachen Facta enthaltenden Sätze dem Lehrer volle Freiheit bei der Erzählung lassen, und seiner subjectiven Ansicht (!) nie oder doch nur sehr selten vorgreifen“ — sind dem Schüler in dem Leitfaden die nothwendigen Anhaltpunkte überall gegeben; aber der Schüler hat darin nicht ein leeres

Verzeichniß von Namen, Jahreszahlen und Begebenheiten vor sich, sondern findet in den einzelnen Sätzen stets einige kurze Andeutungen, welche gleicherweise seinem Gedächtnisse und seinem Verstande zu Hülfe kommen."

Der Charakter des Buches ist hierin genügend vortheilhaft bezeichnet; und da demselben auch Streben nach Objectivität, Reichhaltigkeit und causaler Verknüpfung zur Seite steht, so ist es unzweifelhaft auch für den Lehrer als Leitfaden seiner Studien empfehlenswerth.

15. C. A. G. Stüve, Rector am evangel. Gymnasium zu Osnabrück. Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte. 2. Cursus für die oberen Gymnasialklassen. Jena, Fr. Frommann.

Das Buch berührt manche Partieen der Geschichte nicht und macht also auf Vollständigkeit keinen Anspruch; das ist unter Umständen kein Fehler; innerhalb der behandelten Gebiete — „es war einmal Grundsatz, nur das zu geben, was sich in einem wirklichen Cursus des Geschichtsunterrichts verarbeiten läßt" — ist es sehr reichhaltig; so reichhaltig, daß beim Festhalten an der unverkürzten Satzform die Complicirtheit des Satzbaus das Verständniß erschweren mußte. — Wir hätten gewünscht, daß weniger Facta aus der politischen Geschichte geboten würden, dagegen die Aufnahme des culturgeschichtlichen Elements der Total-Anschauung des Völkerlebens zu Hülfe käme; daß endlich die wirkenden Kräfte, z. B. in der Einleitung zur Reformation und französischen Revolution, präciser hervorgehoben worden wären. Bei der Geschichte der Völker des klassischen Alterthums und der deutschen Geschichte ist auf die historische Literatur hingewiesen, freilich absichtlich nicht in dem Umfang wie in dem Leitfaden von C. A. Schmidt.

16. Prof. K. Knochenhauer, Grundriß der Weltgeschichte für den Unterricht in Schulen. Potsdam. 1866. Riegel (A. Stein). 216 S. 2,5 *M*.

Das Buch hält im Wesentlichen die Anordnung des „Handbuches der Weltgeschichte" von demselben Verfasser bei (s. u. p. 126). Indem der Verfasser aber kürzt, muß selbstverständlich die Darstellung an Farbe und der Inhalt an Verständlichkeit verlieren. Der Verfasser hat aber auch nur die Absicht gehabt, dasjenige ungefähr zu geben, „was der Schüler, wenn er genaue Kenntniß des Ganges der Geschichtsentwickelung sich aneignen soll, dem Gedächtniß einzuprägen hat". Dafür indeß enthält unseres Erachtens der Grundriß zu viel. Im Uebrigen ist Uebersichtlichkeit, Deutlichkeit des Ausdruckes, Rücksichtnahme auf die inneren Verhältnisse auch dem Grundriß nicht abzusprechen. Wir empfehlen jedoch weit mehr das „Handbuch".

17. Prof. Dr. H. Cassian, Lehrer an der höheren Bürgerschule zu Frankfurt a. M. Handbuch der allgemeinen Weltgeschichte auf geographischer Grundlage und mit Berücksichtigung der Culturgeschichte für Bürger-, Real- und Gewerbeschulen. Frankfurt a. M. Jaeger.

Das Buch hat unstreitige Vorzüge; die Ausführung entspricht den auf dem Titel ausgesprochenen Absichten.

Durch den Druck ist der Stoff für eine Vorstufe und eine höhere Stufe unterschieden. Die Darstellung ist fließend und anschaulich, dem Durchschnitts-Standpunkt der Schüler angemessen; das Wichtige ist hervorgehoben und mit lebendigen Einzelzügen durchwebt. — Der Erfolg des Buches wird freilich mehr liegen in der angemessenen Erinnerung der Vorzeit als in dem Begreifen der inneren Bewegung geschichtlicher Entwickelung.

18. Dr. Joseph Beck, Geschichte des deutschen Landes und Volkes. Erste Abtheilung: die alte und mittlere Geschichte bis auf den Anfang des 16. Jahrhunderts. 220 S. gr. 8. 2 ℳ. Hannover, Hahn.

Ein „Wegweiser“ für den, der sich eingehend mit der deutschen Geschichte beschäftigen will; daher wird stets auf Quellen und Bearbeitungen verwiesen. Instructives, scharf gegliedertes Material ist in nationalem Geiste dargelegt.

19. Dr. J. Beck, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die unteren und mittleren Klassen höherer Unterrichtsanstalten. 9. Auflage. Hannover, Hahn'sche Buchhandlung. 312 S. gr. 8. 2 ℳ.

20. Pütz, Grundriß der deutschen Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 9. Auflage mit 2 historischen Karten. 178 S. Coblenz, Verlag von Bädeker. 1871. gr. 8. 1,5 ℳ.

21. Pütz, Leitfaden bei dem Unterricht in der Geschichte des preußischen Staates. Mit einer historischen Karte des preußischen Staates. 7. Aufl. 78 S. 0,75 ℳ.

22. Dr. F. Paldamus und Dr. E. Scholderer, Abriß der Geschichte als Grundlage des Schulunterrichts und für Repetitionen bearbeitet. Frankfurt a. M. Jäger's Verl. 1872. 214 S. 8. 2 ℳ.

Die Culturgeschichte ist „nur mit Vorsicht berücksichtigt“. Die neuere Geschichte ist in Aphorismen (s. Herbst) dargestellt.

23. Dr. C. Tücking, Oberl., Grundriß der Weltgeschichte, zunächst für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2 ℳ. Paderborn, F. Schöningh.

Eine tüchtige Arbeit, die dem culturgeschichtlichen Material gebührende Berücksichtigung schenkt. Auf neuere Bearbeitungen einzelner Partieen ist vielfach hingewiesen. Leider ergeht sich der katholische Verfasser vielfach in Confessionalismen.

24. Prof. Dr. Aßmann, Abriß der allgemeinen Geschichte in zusammenhängender Darstellung auf geographischer Grundlage. Ein Leitfaden für mittlere und höhere Lehranstalten. 8. Auflage. Braunschweig. Vieweg u. S. 518 S. gr. 8. 3 ℳ.

Das Buch enthält ein reiches Material, zu dem die Geschichte entlegener Gebiete mehr Beiträge steuert, als wir für nothwendig halten. Im Uebrigen ist das Streben nach Objectivität und causaler Verknüpfung in dem tüchtigen Werke nicht zu verkennen (s. u. 53).

25. Dr. Deter, Geschichtsabriß für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Weber. 1871.

26. Dr. J. Bumüller, die Weltgeschichte in Ueberblick für Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen und zum Selbstunterricht. Freiburg i. Br., Herder. 135 S. 8. 12 Sgr.

Der Standpunkt ist streng katholisch.

27. Gerhard Löbker, Oberl., die Geschichte des preußischen Staates. Für Schulen und zum Selbstunterricht. Leipzig, Teubner. 1872.

Wir können das Buch nicht anders als „Materialien zu einem Leitfaden der Geschichte des preußischen Staates“ bezeichnen. Denn weder tritt eine gleichartige Verarbeitung des gesammten Materials hervor, noch auch vermögen wir zu erkennen, wie in den verschiedenen Abschnitten eine Nöthigung zu derartig ungleichmäßiger Verarbeitung liegen sollte. Alle Gattungen der Leitfadensprache von der unentwickeltsten bis zur höher entwickelten hinauf finden wir in demselben vertreten: die Kriege von 1866 und 1870 erscheinen annalistisch in der Zeitfolge des Kalenders dargestellt. Die innere Arbeit Preußens von 1807—12 gibt einzelne Themata, dürftig genug freilich, logisch gruppirt. Die Zeit der ersten Kurfürsten aus dem Hause

Hohenzollern wird in dem blassen gekürzten Leitfadenstyl abgehandelt, sodaß nur der gegen Hunderte oft allein kämpfende Albrecht Achilles einen erfrischenden Eindruck macht. Pragmatischer durchgearbeitet erscheint Preußen bis zur Vereinigung mit dem Kurfürstenthum Brandenburg. Der falsche Woldemar erfreut sich einer gemüthvoll ansprechenden Berichterstattung. Die Einleitungen zum Kriege von 1864 und 1866 führen in die diplomatischen Verhandlungen und Machtverhältnisse der kämpfenden Staaten ein, und die zum Kriege von 1870 producirt diplomatische Actenstücke, Parlamentsverhandlungen, Thronreden, Vertragsparagraphen selbst. Warum in einem Leitfaden von eines Schriftstellers Hand dieser italienische Salat! Eine 2. Auflage wird vermuthlich eine andere Form zu Tage fördern. Der Verfasser wolle in derselben auch die inneren Verhältnisse berücksichtigen, wenn das Buch gar zum Selbstunterricht dienen soll. Für den Krieg von 1866 und 70 bietet das Buch vieles Material, mehr als die Hälfte des Raumes dazu verwendend.

28. Prof. Dr. E. A. Schmidt's Grundriß der Weltgeschichte für Gymnasien, höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 9. Aufl. besorgt von Prof. D. G. Diestel. Leipzig, Teubner. 1875.

Die Wiedererstehung des Grundrisses, der seit dem Jahre 1864 begraben schien, wird bei Vielen Befriedigung erwecken. Der Reichthum des Materials, politischen und culturgeschichtlichen (mag letzteres auch in den Anhang verwiesen sein); die Beherrschung des Objects, die ihren Ausdruck in übersichtlicher Gruppirung, innerer Verknüpfung und in einer dem Wesen des Grundrisses entsprechenden Kürze findet: schon dies sind große Vorzüge des Buches. Dazu garantirt die Tüchtigkeit des Bearbeiters und die Mitwirkung des Vitzthum'schen Lehrercollegiums, daß der Inhalt „richtig sei, oder, wie man vornehm zu sagen pflegt, dem neuesten Stande der wissenschaftlichen Forschung" entspreche.

Endlich hat der dem Text jedesmal beigefügte Nachweis der historischen Literatur, an Quellen wie modernen Arbeiten, eine sorgsame Ueberarbeitung und Vervollständigung erfahren, sodaß wir den Wiedererstandenen bestens willkommen heißen können.

Unter den Lehrbüchern von katholischen Verfassern seien zuförderst erwähnt:

29. Dr. Kiesel, Director des Gymnasiums zu Düsseldorf, die Weltgeschichte für höhere Schulen und zum Selbstunterricht übersichtlich dargestellt. Freiburg im Breisgau. 1867.

Zur Erregung von Haß und Verachtung gegen protestantische Mitbürger wohl geeignet; um so mehr, als ein eifriges Studium des Verfassers nicht zu verkennen ist.

30. Dr. A. Gindely, Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte für die oberen Klassen der Real- und Handelsschulen. 2. Aufl. Prag, Tempsky. 1870. gr. 8. Mit zahlreichen Abbildungen 4,8 *M.*

Der Verfasser ist bekannt durch seine trefflichen Unterrichtsbücher, in denen er durchgängig sich auch gebührender Objectivität befleißigt.

31. H. Rolfus, Leitfaden der Weltgeschichte, ergänzt und erläutert durch Anmerkungen. Für erweiterte Schulanstalten und zum Selbstunterricht. Freiburg i. Br. Herder. 1870. 686 S. 8. 5 *M.*

Der Leitfaden selbst legt die Folge der Ereignisse übersichtlich dar; in den Anmerkungen findet sich ein reiches, interessantes Detail und —

eine Summe von Reflexionen, die dem katholischen Schüler auch für's spätere Leben ein Wegweiser der Beurtheilung sein sollen; in diesen ist Erkleckliches nach dem Sinn des Herrn Kiesel (s. o.) geleistet.

32. W. Pütz, Oberl., Historische Darstellungen und Charakteristiken für Schule und Haus gesammelt und bearbeitet. 1. Band. Geschichte des Alterthums in abgerundeten Gemälden. Köln, Du Mont-Schauberg. 7 M.

Ein in jeder Hinsicht empfehlenswerthes Werk.

33. Dr. Schöppner, Characterbilder der allgemeinen Geschichte. Nach den Meisterwerken der Geschichtsschreibung alter und neuer Zeit. Den Studirenden höherer Lehranstalten sowie den Gebildeten aller Stände gewidmet. 3. Aufl. Schaffhausen, Hurter. 3 Bände à ca. 670 S. u. 5,25 M.

Durch Biographien will das Buch auf die Characterbildung wirken; und „nichts ist belehrender, erfrischender, wahrhaft bildender, als die Schilderung socialer und kirchlicher Institute, die Geschichte von Culturzuständen und Cultureinrichtungen, vorausgesetzt, daß das Einzelne nicht als bloße Curiosität, sondern im Hinblick auf die Gesammtgeschichte betrachtet wird". Es will an Stelle des Grube, Vogel 2c., die sich in den Händen vieler Katholiken befinden, treten; setzt übrigens seine Verschiedenheit „namentlich in die sorgfältigere und umfassendere Benutzung der alten und neuen Geschichtsliteratur".

Besonders eingehend sind die kirchlichen Verhältnisse im Mittelalter behandelt; vom streng katholischen Standpunkt.

Wenn trotz „der umfassenderen Benutzung der alten und neuen Geschichtsliteratur" für das Alterthum und die neue Zeit ein starkes Deficit in dem Buche vorliegt, so könnte das Buch dennoch als ein treffliches, von wissenschaftlicher Beherrschung des Materials zeugendes Sammelwerk empfohlen werden. Schade nur, daß der Verfasser sich nicht begnügt hat, katholische Institutionen und Charactere mit dem Verständniß zu zeichnen, zu dem sein persönlicher Standpunkt ihn befähigt, sondern seine Wissenschaft sich auf das Glaubensgebiet verirren läßt und Wunder als historische Münze ausgiebt.

34. Dr. David Müller, Prof. Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefaßter übersichtlicher Darstellung. Zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zur Selbstbelehrung. 4. Aufl. Berlin, Mylius. 1872. 454 S. 8. 3 M.

Auch dieses Buch des Verfassers ist sehr empfehlenswerth. „Und eben nur die deutsche Geschichte kann die vaterländische sein, in allen deutschen Staaten, zumal in Preußen." „L'histoire de la maison de Brandenbourg n'intéresse que depuis Jean Sigismond" (Friedrich der Große). Vom großen Kurfürsten an ist „die preußische Geschichte auch die deutsche, und umgekehrt; eine Trennung beider ist unmöglich". — Die Culturgeschichte ist sorgfältig berücksichtigt. (Vgl. Deutsches Städtewesen im 14. und 15. Jahrhundert; Meistergesang; die deutsche Hansa; der Volkscharakter während des 14. und 15. Jahrhunderts.) Sprachproben werden geboten; dichterische Citate zur Charakteristik des öffentlichen Urtheils beigebracht.

Warme, vaterländische Empfindung pulsirt in den Zeilen; die Darstellung beherrscht ein geläuterter Geschmack; das Buch klärt so weit auf, wie es bei der Darlegung einer achtzehnhundertjährigen Geschichte auf 450 Seiten überhaupt möglich ist.

35. Dr. O. Klopp, Geschichten, charakteristische Züge und Sagen der deutschen Volksstämme aus der Zeit der Völkerwanderung bis zum Vertrage von Verdun. 2 B. 6 M.

36. Derselbe: Geschichten und Characterzüge der deutschen Kaiserzeiten von 843—1125. Nach den Quellen erzählt. Leipzig, Weidmann. 1852. 3,25 M.

„Mein Zweck ist, dem Lehrer der deutschen Jugend, dem die Berufsgeschäfte eine Einsicht der Quellen selber nicht verstatten, diese möglichst wenig abgeschwächt und doch in einer gebildeten Sprache vorzuführen.“

37. Prof. Dr. W. Pierson, Preußische Geschichte. Mit einer historischen Karte von Kiepert. 2. Auflage. Berlin, Paetel. 1871. 875 S. gr. 8. 9 M.

Preußische Geschichte ist das Lebenselement des Verfassers; und mit lebendigem Interesse wird Jedermann das Werk studiren. Doch „studiren“ erinnert vielleicht an einsames Lampenlicht. Der Verfasser hat aber das wissenschaftlich beherrschte Material so gesichtet und mit solch frischem Leben durchdrungen, daß man ohne Mühe mit Lust und Eifer seinen Darlegungen folgt, mögen sie Kriege oder die innere Staatsentwicklung, die gleich eingehend verfolgt wird, zum Gegenstand haben.

Der subjective Standpunct tritt überall hervor; darin liegt einestheils ein Reiz, anderentheils eine Mahnung zur Vorsicht. Wenn er solchen Urtheilen, die zum Gemeingut geworden sind, treffenden Ausdruck verleiht, werden weder Juden, noch Demokraten, noch die Gegner des Oberkirchenraths mit den Schlaglichtern sich zufrieden geben können, welche auf ihre Bosheit geworfen wird.

38. Dr. H. Dittmar, die Weltgeschichte in einem leicht überschaulichen, in sich zusammenhängenden Umrisse für den Schul- und Selbstunterricht. 11. Aufl. besorgt von Director Dr. K. Abicht. Heidelberg, C. Winter. 1874. 656 S. 4,4 M.

Von ebendemselben und ebendaselbst:

Die deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen und in einem übersichtlichen Zusammenhang. 7. Aufl. besorgt von Dr. K. Abicht. 1873. 588 S. 4 M.

Auch diese Werke haben unbestreitbare Vorzüge. Reichhaltigkeit und Correctheit des Materials, übersichtliche Gruppirung, Klarheit und Gewandtheit der Darstellung, interessante Details in den Noten geben sicherlich den Büchern hohen Werth. Geschmälert wird derselbe leider durch das Hervortreten des subjectiven Standpunctes, der mit „demagogischen Wühlereien“ etwas frei um sich wirft und statt der objectiven Zeichnung dessen, was geschah, kühl mit dem Hinweis auf die christlich-conservative Staatsraison über Leiden der Väter hinweggeht, die dem dankbaren Andenken der Söhne doch aufbewahrt werden sollten.

39. E. Duller's Geschichte des deutschen Volkes; bearbeitet und fortgesetzt (bis 1871) von Dr. W. Pierson, Prof. Berlin, Pätel. 472 S. gr. 8. 7,5 M.
Prachtausgabe mit 66 Holzschnitten u. 4 Karten. 3. Aufl. 1872. 12 M.
Wohlfeile Ausgabe mit 24 Holzschnitten. 5. Aufl. 1874. 9 M.
Volksausgabe. 4. Aufl. 1872. 7 M.

Der volksthümliche, frische Ton der Darstellung, die Bestimmtheit des Ausdrucks, der reiche Inhalt des Werkes und das stete Zurückgehen auf die Volksverhältnisse und die stille Culturarbeit haben dem Buche bekanntlich viele Verehrer verschafft. Die neue Bearbeitung thut es an Geschick dem Originale gleich. Sie hat viele Abschnitte beträchtlich

erweitert; manche Ausdrücke geschärft („der alte Tilly" — „der Schändliche"). Der protestantische Standpunct tritt lebhaft hervor; und in der neuesten Geschichte ist der conservative Standpunct des Bearbeiters nicht zu verkennen. Furcht hatte die Demokraten in der Manteuffelschen Periode von den Wahlen fern gehalten?*)

40. Th. B. Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. Münster, Coppenrath. Band 1 u. 2 à 1,80 *M*. Band 3, 2,40 *M*. (32., 33. u. 24. Aufl.)

Das altbewährte Lehrbuch bewahrt auch nach dem Tode des im Juli 1872 verstorbenen Verfassers seine Anziehungskraft, wie die neuen, mit Sorgfalt überarbeiteten Auflagen beweisen. Und mit Recht! „Die für die Jugend passende Auslese, die klare Auffassung, die Milde des Urtheils und vor Allem die anmuthige, fesselnde Darstellungsweise" haben dem Werk auch in vielen protestantischen Schulen Eingang verschafft, aus dem es dann hin und wieder durch das Entsetzen eines geistlichen Localschulinspectors verscheucht worden ist. Aber viele seiner protestantischen Genossen übertrifft das Buch an Objectivität. Der Verfasser erscheint als guter Katholik, guter Patriot und als tüchtiger, unterrichteter Schulmann. In vieler Hinsicht kann das Buch unbedingt empfohlen werden; dem protestantischen Lehrer zum Verständniß der Gegner und zur Hebung von etwaigen Einseitigkeiten um so mehr, als der Verfasser, der freilich ein warmes Herz für seine Confession hat, dem Gegner dennoch möglichst gerecht werden will und vor Allem seiner Zeit die nationale Zerrissenheit unseres Vaterlandes tief empfunden hat.

41. Ferdinand Schmidt, Weltgeschichte mit zwölf Illustrationen von Prof. G. Bleibtreu. 2. Aufl. 4 Bände in 24 Lieferungen à 0,75 *M*.; vollständig Ende 1875. Berlin, A. Goldschmidt.

Nach den bisher uns zu Gesicht gekommenen Bänden können wir das Werk nur empfehlen. Es ist ein Volksbuch für Jung und Alt im besten Sinne des Worts; fesselnd und belehrend. Manche Partieen scheinen in Praxi werthvolle Beiträge zur Theorie geschichtlicher Darstellung für die Jugend zu geben. An zwei Hauptsätze erinnert Ferdinand Schmidt's Darstellungsweise — vgl. auch K. Schwartz' und H. W. Stoll's Biographien — unwillkührlich. Erstens scheint der Geschichtslehrer sich den in Lessing's Laokoon constatirten Grundsatz zu Nutze machen zu müssen**): „Was Homer nicht nach seinen Bestandtheilen beschreiben konnte, läßt er uns in seiner Wirkung erkennen". Der Geschichtslehrer daher, ebenso wenig wie der Dichter im Stande, das Nebeneinandergeordnete zu einem wirkungsvollen Bilde zu vereinigen, wird ähnlich das Zuständliche in seiner Bewegung zur Darstellung bringen müssen. So läßt Ferd. Schmidt den Pyramidenbau vor unseren Augen entstehen; die ägyptischen Tempel lernen wir an der Hand des Führers, der uns

*) Vgl. W. v. Humboldt's: „in treuer Wahrheit, lebendiger Fülle und reiner Klarheit, von einem dergestalt auf den Gegenstand gerichteten Gemüth empfunden, daß sich die Ansichten, Gefühle und Ansprüche der Persönlichkeit darin verlieren und auflösen."

**) „Eben der Homer, welcher sich aller stückweisen Schilderung körperlicher Schönheiten so geflissentlich enthält, von dem wir kaum im Vorbeigehen erfahren, daß Helena weiße Arme und schönes Haar gehabt: eben der Dichter weiß dem ungeachtet uns von ihrer Schönheit einen Begriff zu machen, der Alles weit übersteigt, was die Kunst in dieser Absicht zu leisten im Stande ist. (Lessing's W. Leipzig, Göschen. V. p. 229.)

von den Pylonen bis zum einsam tönenden Gemach des Gottes selbst geleitet, kennen. O. Müller, Schwartz u. A. lassen die Werke der Akropolis von Athen, indem wir durch die Propyläen die Burg betreten, sich uns darbieten. Wer hat nicht den wirkungsvollsten Eindruck von Göthe's Schönheit erhalten durch die Erzählung, daß die Tischgäste Messer und Gabeln niederlegten, wenn er eintrat? Ebenso sind Volkszustände, Gebräuche 2c. nicht in ihrem Sein, sondern in ihrer Genesis zu schildern; oder, verflochten in die Handlung, zur Erscheinung zu bringen.

Wenn das Wesen der Geschichte ein Werden ist, so muß jede Darstellung des Seins, mögen auch uns die Quellen häufig nichts anderes geben, als ein Mangel erscheinen, und dieser am ehesten im Jugendunterricht sich geltend machen.

Ein zweiter Grundsatz möchte sein, das persönliche Element vorwalten und somit die Bewegung der Verhältnisse in den Empfindungen des Individuums Leben gewinnen zu lassen; doch dies ist theoretisch allgemein anerkannt, und gleichfalls bei F. Schmidt practisch durchgeführt.

Daß endlich die geräuschlose Culturarbeit gebührend berücksichtigt und die Wechselwirkung des Natur- und Menschenlebens dargelegt sei, ist eine Forderung, die der Lehrer nicht minder in dem Buche erfüllt sehen wird.

42. C. Knochenhauer, Handbuch der Weltgeschichte für den Unterricht auf höheren Lehranstalten und zum Selbststudium. 1. Th. 1871, 2. Auflage. 2. Th. 1862, 3. Th. 1863. (1,5, 1,5 und 2,5 M.) Potsdam, Riegel (A. Stein).

Es ist erfreulich, daß die Verlagsbuchhandlung eine neue Auflage begonnen hat, die die neueren Resultate der Forschung aufnehmen kann. Die Darstellung bewegt sich in der besten Directive. Weder äußerliches Aneinanderreihen von Erscheinungen, noch Characteristik mit Allgemeinheiten, die Alles und Nichts sagen, noch Vordrängen subjectiver Anschauung, die zu überreden, aber nicht zu überzeugen trachtet; sondern dem Bedürfniß und dem Wunsche, die geschichtlichen Erscheinungen verstehen zu wollen, kommt das Buch auf das Wirksamste und zugleich ansprechend entgegen. Zumal die Institutionen und inneren Verhältnisse sind in aller Kürze so verständnißvoll dargelegt, wie in wenig andern Handbüchern von gleichem Umfang. Einzelne Abschnitte — wie der über den Jesuitismus — haben eine etwas subjective Färbung.

43. Dr. Gustav Zeiß, Professor. Lehrbuch der allgemeinen Geschichte vom Standpuncte der Cultur. I. Alterthum 672 S. gr. 8. 6 M. II. Mittelalter, 576 S. 6 M. III. neuere und neueste Zeit, 816 S. 9 M.

Das Buch ist, wie uns scheint, weniger verbreitet, als es verdient. Das würde beweisen, daß, wenn die Idee, die „Culturgeschichte" zu berücksichtigen, vielfach Wiederhall findet, man zu ihrer Verwirklichung noch wenig übergegangen ist; und alte Gewohnheit die überzeugungsvollen Gegner der „Culturgeschichte" wirksam unterstützt. Mit Recht wird in einer Recension des pädagogischen Jahresberichts der Character des Buches also dargelegt: „Die äußere Geschichte hat viel zahlreichere, die Cultur oft nur sehr stiefmütterlich bedenkende Bearbeitungen erfahren. Zeiß wollte das Verhältniß geflissentlich umkehren, um der Culturgeschichte größere Aufmerksamkeit zuzuwenden, die sie offenbar verdient, und um durch eine Darlegung des reichen Culturlebens auch auf viele äußere

Geschichtspartieen ein richtiges Licht fallen zu lassen.“ Von der politischen Geschichte wird „Untergrund, Skizze und Rahmen“, von der Culturgeschichte „die detaillirtere Ausführung“ geliefert.

Daher weit entfernt davon, einen Gegensatz von politischer und Culturgeschichte äußerlich zu markiren, hält vielmehr das Werk, was es verspricht: es giebt die „allgemeine Geschichte vom Standpuncte der Cultur“.

Wissenschaftliche Beherrschung und Reichhaltigkeit des Materials, feinfühlige Auffassung, gewandte und durchsichtige Darstellung machen das Buch zu einem der besten historischen Hülfsmittel. — Die Zeit von 1815 an erscheint nur in einem kurzen Ueberblick.

44. A. Zachariae, Lehrbuch der Erdbeschreibung in natürlicher Verbindung mit Weltgeschichte, Naturgeschichte und Technologie. I. Th. 2. nach den neuesten politischen Veränderungen berichtigte Ausgabe der 8. Auflage, besorgt von L. Thomas. Leipzig, E. Fleischer. 476 S. gr. 8. 2,7 ℳ.
Von demselben Verfasser, Herausgeber und Verleger: Lehrbuch der Erdbeschreibung II., Bilder aus der Länder- und Völkerkunde. 2. Auflage. 472 S. gr. 8. 3,3 ℳ.

„Ich habe die Geographie bei jedem Lande zu Grunde gelegt, beschließe sie mit einer kurzen allgemeinen Angabe der Producte und einer ausführlichen Beschreibung einzelner derselben, und lasse dann die Geschichte der Völker, die sie entweder noch bewohnen, oder die in früherer Zeit sich darin bekannt machten, folgen.“ Eine Weltkunde will somit der Verfasser geben und der Herbart'schen Bezeichnung der Geographie als einer associirenden Wissenschaft Genüge thun.

Ueber die Composition des Ganzen sei bemerkt, daß hier ebenso wenig wie in Kapp's Leitfaden (s. Nr. 65) die verschiedenen Disciplinen zu einer Einheit verschmolzen erscheinen. Die Geschichte wird für sich gegeben, ethnographisch, in kurzem, aber klar abgefaßten Abriß, mit Hervorhebung der bedeutendsten Erscheinungen. Daß sie in dieser Form nicht genügt, kann nicht zweifelhaft sein; immerhin aber giebt das Ganze für das Kennenlernen der einzelnen Länder ein reiches Material zu der noch zu lösenden Aufgabe, auch nur die Lebensgeschichte eines Volkes in einheitlicher Durchdringung aller Factoren zu gewinnen.

Sehr Anziehendes bietet die Sammlung des 2. Theils.

45. H. Dorbritz, Historisches Tagebuch. Eine chronologische Aufzeichnung der wichtigsten Ereignisse der Welt- und Culturgeschichte. Auf jeden Tag des Jahres zusammengestellt. Dessau, A. Reißner. 1872. 204 S. 8. 2 ℳ.

46. W. Baur, Geschichts- und Lebensbilder aus der Erneuerung des religiösen Lebens in den deutschen Befreiungskriegen. 2 Bände. Hamburg. Agentur des rauhen Hauses. 9 ℳ.

Eine tüchtige Arbeit, wenn auch in bestimmter Tendenz geschrieben.

47. Dr. R. Oppel, das alte Wunderland der Pyramiden. Bilder aus der Periode seiner Blüte und seines Verfalls. 342 S. gr. 8. Mit 170 in den Text gedruckten Abbildungen, 10 Ton- und Buntdruckbilder, einem Hieroglyphen-Alphabete, einer Karte des Thales von Piom, sowie einem Vogelschauplane der Denkmäler im Nilthale. 3. Aufl. 1875. Leipzig, O. Spamer.

Das vorliegende Buch ist, soweit es sich um die Kenntniß des ägyptischen Landes und Volkes für Nicht-Gelehrte, sondern „für Gebildete aller Stände, namentlich auch für die Jugend“ handelt, einzig in seiner Art.

Der Verfasser hat nicht blos die Literatur, Quellenschriften, wie die wissenschaftlichen Arbeiten der modernen Aegyptologen studirt, sondern auch die Museen der europäischen Hauptstädte durchwandert, sodaß für die Zuverlässigkeit der Angaben wie die richtige Auffassung der Verhältnisse in der Reconstruction des altägyptischen Lebens entsprechende Gewähr vorhanden ist.

Auf dieser Grundlage ist eine Reihe von einzelnen lebensvollen Bildern geschaffen, die sich gegenseitig ergänzen; „die Lectüre des Buches soll nicht blos Belehrung bieten, sie soll ein Genuß sein". — Der erste Theil giebt in ca. 25 Bildern Land und Volk; der Zweite Sagen- und Geschichtliches in ebensoviel Gruppen bis auf die Gegenwart: Das heutige Aegypten, der Kanal von Suez, Blick auf die wichtigsten erhaltenen Denkmäler aus dem Alterthum, ist der Inhalt der letzten Bilder.

Die Genauigkeit und Sauberkeit der Illustrationen dieses Verlags ist bekannt. Es bedarf nicht der Erwähnung, daß sie weder ein historisches Bilderbuch für Kinder, noch auch Scenen vorführen, die mit anderer Unterschrift auch in andere Zonen verlegt werden könnten; sondern daß ihre historische Treue und characteristische Ausprägung nicht mehr und nicht weniger als einfach anschauliche Kenntniß der vergangenen Wirklichkeit, soweit es ohne Autopsie möglich ist, vermittelt.

Wenn die Illustrationen die sinnliche Anschauung dessen geben, was war oder noch ist: Werke der Kunst, ideal reconstruirt oder in ihren erhaltenen Resten, Pyramiden, Tempel, Obelisken, Hieroglyphen; Gestaltungen der Natur in charakteristischen Landschaften, Pflanzen, Thieren; auch Handlungen in characteristischen Momenten erfaßt (Ersteigen der Pyramiden, Brautzug des Sonnensohnes 2c.), so bringt der Autor nicht weniger im Wort das Prinzip der Anschaulichkeit zu Geltung. Die Quellen sind überall benutzt, die Bilder aber selbstständig geschaffen; manches Zuständliche ist in die Erzählungen lebensvoll verwebt, wie das Todtengericht in die Erzählung von Rhampsinit's Schatzhaus.

Es ist anzuerkennen, daß der Verleger — der Pädagoge unter den Buchhändlern, wie Oppel ihn nennt, — bei seinen Unternehmungen (s. o. auch Göll, Wägner u. A.) das Prinzip der Anschaulichkeit durch Wort und Bild*) bei uns so energisch durchführt, nachdem die Engländer, practisch und generöser dem Büchermarkt gegenüber als unser Leihbibliotheken-Publikum, uns lange Zeit in ihren illustrirten Werken überlegen gewesen sind.

In demselben Verlage: Gallerien der Meister in Wissenschaft und Kunst; daraus bisher erschienen:

48. H. Göll, das gelehrte Alterthum. Mit 120 Textabbildungen, 18 Tonbildern sammt Frontispice. 386 S. 6 M.

Auch dies Werk ist rühmend hervorzuheben. „Die hervorragendsten Forscher und Entdecker auf dem Gebiete der Wissenschaft bei den Griechen und Römern" haben eine eingehende Schilderung ihres Lebens und ihrer Bedeutung gefunden; die Illustrationen sind den jedesmal erwähnten besten Ueberresten der Kunst nachgebildet oder geschickt und characteristisch componirt. Wenn „Culturgeschichte" wirklich eine gebührende Berücksichtigung erfahren soll: hier ist für einen Theil derselben eine treffliche Fundgrube.

*) Vgl. auch die Lehrbücher von Dr. A. Gindely.

48. Dr. O. Lorenz und Dr. W. Scherer, Geschichte des Elsasses von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart. Bilder aus dem politischen und geistigen Leben der deutschen Westmark. 2. Aufl., 8. 1872. Berlin, Franz Duncker. 5 M.

49. H. Scheube, deutscher Geist und deutsche Art im Elsaß. Culturgeschichtliche Lebens- und Characterbilder. Berlin, F. Berggold. 1872. 5 M.

Wir halten es für unsere Pflicht, auch auf diese beiden Bücher den Lehrer ausdrücklich hinzuweisen. Allgemeine Dienst-, allgemeine Schulpflicht, deutsche Verwaltung werden das Ihrige thun zur Wiederverschmelzung der Westhälfte des Oberrheinthales mit Deutschland. Aber den Pionieren Deutschlands, die an Ort und Stelle arbeiten, muß das gesammte deutsche Volk zur Seite stehen. Will man Jemand gewinnen, muß man ihn zuerst verstehen lernen: Vertrautheit mit den ausgeprägten Eigenthümlichkeiten des Volksstammes, Würdigung seiner geschichtlichen Arbeit, Rücksicht auf seine Eigenart, Einsicht in die Zusammengehörigkeit des Stammes zu Deutschland von Uralters her wird daher den Deutschen begleiten müssen, mag er in Privatgeschäften oder in öffentlicher Verhandlung mit dem Elsässer zu thun haben; wohin er auch komme, wird der Elsässer Verständniß seines Wesens antreffen müssen, wenn das Wort des Daniel Hirtz bald sich erfüllen soll, wie er vom Straßburger Münster zum Schwarzwald hinüber schaut:

„Verwächst zu einem Stamme
Dies Volk einst und dies Thal:
Glüht eine Freudenflamme
Auf Erwin's Ehrenmal!"

Und dieses geistige Band und diese Haltung zu schaffen, ist Aufgabe auch der Volksschule. Beide Bücher können wir als Hülfsmittel zu diesem Ziele empfehlen.

Die beiden ersten Verfasser, wohlbekannt in der wissenschaftlichen Welt, geben in licht- und oft geistvoller Darstellung eine Gesammtgeschichte des Elsasses; die ideellen Richtungen trefflich ausprägend und deren Manifestationen lebensvoll um die Haupterscheinungen gruppirend. H. Scheube wählt eine beschränktere Zahl hervorragender Culturpartieen aus, und legt sie um so ausführlicher dar. Beide Werke setzen jederzeit das elsässische Leben in Beziehung zum allgemein deutschen und geleiten bis zur Gegenwart.

50. Von H. Scheube sei auch erwähnt: Aus den Tagen unserer Großväter. Culturgeschichtliche Zeit- und Lebensbilder. Berlin, F. Berggold. 7 M.

In gleich ansprechender Weise wie in dem vorhererwähnten Werke werden hier aus dem deutschen Leben des 18. Jahrhunderts Einzelbilder geboten, die sich zu einem geschlossenen Ganzen zusammenfügen und dem Leser „Denk- und Empfindungsweise, Sitte und Gewohnheit, Leiden und Handeln, Zucht und Leichtfertigkeit, Pedanterie und Ueberschwänglichkeit, Despotie und Humanität, Kleinstaaterei und Weltbürgerthum, Kastensonderung und Menschenbrüderlichkeit — Licht und Schatten in den Tagen unserer Großväter veranschaulichen sollen".

51. L. von François, Geschichte der preußischen Befreiungskriege in den Jahren 1813 bis 1815. Ein Lesebuch für Schule und Haus. Berlin, O. Janke. 1874. 269 S. 3,75 M.

Das Buch ist in blühendem Styl geschrieben; der rhetorische Schwung der Sprache kann auf die Dauer etwas ermüden, selbst wenn der Gegenstand das Pathos nahe legt und dasselbe als Ausdruck eines warm empfindenden

Gemüths erscheint. Das persönliche Element ist mit Vorliebe berücksichtigt, die Sachlage wird mit wenig Strichen und geeigneten Parallelen anschaulich gezeichnet, in oft frappanten Wendungen ist der Fortschritt characterisirt; die großen Charactere endlich jener Zeit finden lebhafte Würdigung, so daß die Lectüre des Buches sicherlich einen erhebenden Eindruck hinterlassen wird.

52. C. A. Mayer, deutsche Geschichte für das deutsche Volk. 2 B. 469 und 775 S. gr. 8. Leipzig, G. Mayer.

Motto: Ich halte die Geschichte für ein wirksames Mittel, Vaterlandsliebe zu erregen und zu erhalten gegen die Einwirkung der Selbstsucht. (Stein.)

Ein unzweifelhaft tüchtiges Buch. Gründliches Studium, Beherrschung des Materials, historischer Blick treten dem Leser aus dem Werke entgegen. Das deutsche Leben ist in seiner Gesammtentwickelung gezeichnet, ohne Verkürzung etwa des culturgeschichtlichen Inhalts. Die literarischen Erscheinungen sind in Beziehung zu ihrer Zeit dargelegt; characteristische Proben aus Dichtern gegeben, wie überhaupt poetische Citate in ansprechendster Weise die ungebundene Rede beleben. Die Erkenntniß des inneren Gehaltes einer Summe von Einzelerscheinungen diente dem Verfasser dazu, vier vielleicht fortzulassen oder nur kurz anzudeuten, um die fünfte um so lebensvoller und anschaulicher auszuprägen. Ursache und Folge der Ereignisse sind mit historischem Sinn entwickelt. Eine ganz besondere Berücksichtigung haben erfahren die Verhältnisse und Ereignisse in Deutschland zur Zeit der französischen Revolution (120 S.), Deutschlands Zerrüttung von 1806—1812 (100 S.) und die Befreiungskriege (360 S.).

Ganz besonders aus dem Geist der Stein'schen Reformen scheint der Verfasser seinen subjectiven Standpunct gewonnen zu haben, der in dem ganzen Werke hervortritt: freiheitliche Entwickelung des deutsch-nationalen Lebens. So sympathisch die Darstellung der Mehrheit der Nation sein mag, zur vollen Würdigung der Gegner bedarf sie einer literarischen Ergänzung.

53. Dr. W. Aßmann, Handbuch der allgemeinen Geschichte. I. Theil: Geschichte des Alterthums. II. Theil: Geschichte der neuesten Zeit von 1789—1848. Braunschweig. Vieweg u. S.

Der Verfasser, bekannt auch als Methodiker des Geschichtsunterrichts, hat „den pragmatischen Gesichtspunct mit voller Consequenz durchgeführt, aus der allmählichen Erweiterung der Völkerverbindung den Fortschritt der menschheitlichen Bildung herzuleiten". Auf diese Weise wird die hohe Bedeutung des Verkehrs in das hellste Licht gesetzt. „Und indem dabei immer auf die Gestalt der Erdoberfläche, als Hauptbedingung der fortgeschrittenen Erweiterung des Verkehrs hingewiesen wird, ist eine ebenso anschauliche geographische Grundlage, als eine innig zusammenhängende und praktisch lehrreiche Uebersicht über das ganze Gebiet der Geschichte geliefert." Das Motto des Werkes ist das Wort C. Ritter's: „Die Erde ist das Erziehungshaus der Menschheit".

Der erste Theil zeugt von der Vertrautheit des Verfassers mit den Quellen und wissenschaftlichen Bearbeitungen des Alterthums.

Bezüglich der Geschichte der neuesten Zeit freuen wir uns, daß der Verfasser „die erfreulichsten und unwiderleglichsten Erfahrungen gesammelt hat, wie heilsam, ja nothwendig es ist, mit unserer Jugend auch eine

stürmische Gegenwart zu besprechen, um sie desto sicherer zu der wissenschaftlich begründeten Ueberzeugung von dem gesetzmäßigen Fortschreiten der Menschheit unter Leitung einer höheren Hand hinzuführen".

Klarheit und Exactheit in der Behandlung, Streben nach Objectivität, lebensfrische Darstellung, Reichthum des Stoffes in knapper Form lassen das Buch, ein Product langjähriger geschichtlicher Studien zu Unterrichtszwecken, als sehr empfehlenswerth erscheinen.

Der zweite Band — Geschichte des Mittelalters — ist augenblicklich vergriffen; der dritte Band — Geschichte der neueren Zeit — ist noch nicht erschienen. Eine neue Auflage der vorhandenen Theile wird binnen wenig Wochen in Lieferungen ausgegeben werden.

b. Hülfsmittel für Schüler.

Die bisher erwähnten Leitfäden und Lehrbücher führten das geschichtliche Leben der Menschheit in einer gewissen Vollständigkeit vor Augen. Mochten sie in erster Linie für obere Klassen höherer Schulen geschrieben sein, so dienen sie zugleich dem Zweck, Jedwedem, der darnach verlangt, einen Ueberblick über die Geschichte in eingehend verarbeiteter Form zu geben.

Die folgenden wollen das für die Anfangsstufen auszuwählende Material geben, in einer, sei es der Volksschule, sei es den unteren Klassen höherer Schulen entsprechenden Redeweise; vielfach indeß so verkürzt, „in Verdichtungen oder Vertretungen", daß der Vortrag des Lehrers erst das Verständniß und Interesse erschließen soll.

(Unser Standpunkt weicht nach allem Vorigen in letzterer Hinsicht ab. (Vgl. p. 137). In den Händen der Schüler, meinen wir, müsse ein — in dem, was es bietet — sich selbst genügendes Lesebuch sein, das der historischen Erinnerung dient; der Vortrag des Lehrers hat an begrenzten Thematen historisches Verständniß zu erschließen. An ihn möge sich das dem Gedächtniß zu Hülfe kommende Dictat der Hauptpuncte in Aphorismen anschließen, dessen Reinschrift mit der in der Volksschule gewohnten Sorgfalt und Sauberkeit zu vollziehen wäre; eine Tabelle am Schluß des Lesebuchs mag das Correctiv für schwer zu vermeidende Schreibfehler der Schüler sein.)

Wir erwähnen folgende Schriften dieser Kategorie:

54. Dr. Joseph Beck, Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte in vorzugsweiser Behandlung und mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. 7. Aufl. 1871. 191 S. 8. Mit drei synchronistischen Tabellen. 1,3 *M.*

Der Verfasser ist durch seine sonstigen geschichtlich-pädagogischen Arbeiten rühmlichst bekannt.

55. Dr. Fr. Pfalz, Tabellarischer Grundriß der Weltgeschichte für Unter- und Mittelklassen höherer Bildungsanstalten. 1. Heft: alte Geschichte, 36 S.; 2. Heft: mittlere Geschichte, 58 S.; 3. Heft: neuere Geschichte, 77 S.; 4. Heft: neueste Geschichte, 24 S. 2 *M.* Leipzig, J. Klinkhardt.

„Die Hefte wollen Abriß und Tabelle zugleich sein. Als ersterer wollen sie das für Unterklassen höherer Bildungsanstalten Wissenswerthe im Zusammenhange, als letztere in dem kürzesten Ausdrucke und in möglichster Uebersichtlichkeit darbieten."

56. Dr. W. Fricke, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in der Volksschule. Nach der Anschauungsmethode. 184 S. 8. 2 ℳ. Gera. P. Strebel.

Den in der Vorrede ausgesprochenen Grundsätzen — auf Objectivität hinzielend — treten wir bei. Das Buch sucht durch verschiedenen Druck jenen tabellarischen Grundriß herzustellen und zugleich dem Lehrer die Fragen zurecht zu legen. (Die in der Vorrede producirte Frageform ist doch bedenklich: „Das hohenstaufische Geschlecht starb mit wem aus?")

„Demgemäß habe ich auch im Leitfaden gesucht, den Lernstoff möglichst didactisch zu gestalten. Die Hauptnamen und -zahlen stehen, wo es thunlich war, in bestimmter Raumordnung, sind für das Ohr in einen Rhythmus gebracht und bieten zugleich Stoff zum Berechnen und Vergleichen, also zum Denken."

Aber ein derartiger mnemonischer Apparat, wie er aufgestellt ist, unterschätzt schon das Beharrungsvermögen im Schülerkopf. Im Uebrigen ließe sich gewiß die tabellarische Anschauung wohl noch mehr als bisher ausnutzen; wir geben auch gern zu, daß Manches in dieser Hinsicht gelungen erscheint; jeder Lernende wird äußerlich correspondirende Daten als Anhalt sich oft zu Nutze gemacht haben; aber der Verfasser verarbeitet möglichst alles Material in dem Sinne und thut den Daten Gewalt an. — Die Culturgeschichte ist eingehend berücksichtigt.

Wenn der Verfasser sagt: „Am Ende des zweijährigen Geschichtscursus wird der vierzehnjährige Schüler die Weltgeschichte, d. h. die Entwickelung des Menschengeschlechts, überblicken, als eine Anschauung vor der Seele haben und später, wenn die einzelnen Daten aus dem Gedächtniß schwinden sollten, durch Berechnung und Rhythmus das Entschwundene wieder hervorzurufen vermögen", — so möchten so leicht die Früchte doch nicht zu pflücken sein, wenn anders die Weltgeschichte nicht vorwiegend Gedächtnißsache ist.

Im Uebrigen läßt sich aus dem Unternehmen manche Anregung schöpfen. Noch origineller ist:

57. Dr. H. Sauer, Director des K. Collegiums zu Saarburg, Gedächtnißverse zur deutschen Geschichte. Gereimte Weltcasus vaterländischen Generis. 2. Aufl. 368 S. 8.

Tolle me et lege bis
Si res declinare vis.

z. B. 1. Buch: Zeitläufte. Meerfahrten:

Laßt Hispanien! sei Carthago 429.
Geiserichs Vandalenthron! —
Meergewaltig ragt er schon, 439.
Schreckt Italien wie einst Mago.

2. Buch: Städte und Stätten. Leipzig-Lützen:

Von Leibniz' Stadt, da schreibt sich 1646.
Ein vierfach Siegen her:
Gustav Adolph bei Leipzig 1631.
Und der Alliirten Heer. 1813.
ꝛc.

3. Buch: Sprüche:

Ein Ludwig, ein Napoleon
Meinten's mit Deutschland gut,
Rheinbund, so hieß der gute Sohn:
Rheinwacht, sei auf der Hut!

als Mittelpunct des Unterrichtes anerkennen*), in deren Rahmen die preußische Geschichte immer einen Ehrenplatz behaupten wird (vgl. oben p. 107). — Durch verschiedenen Druck ist das Pensum der unteren und mittleren Klassen von dem der oberen geschieden. Die Verwaltungs- und Verfassungs-Verhältnisse sind eingehender berücksichtigt als in den meisten anderen Leitfäden.

67. Dr. L. Hahn, Leitfaden der vaterländischen Geschichte für Schule und Haus. Mit Tabellen und einer Zeittafel. 17. Aufl. 1867. 195 S. 8. 1 M.

Uebersichtlichkeit und anziehende Darstellung zeichnen das Buch aus; in so hohem Grade, daß man an manchen Stellen lebhaftes Bedauern empfindet, daß der Verfasser sich nicht des Weiteren ausgelassen hat, um wichtigere Partieen zu noch hellerem Verständniß zu führen. Den erst erwähnten Vorzügen verdankt das Buch mit Recht seine bisherige weite Verbreitung. Ein zweiter Grund für dieselbe mochte in der regulativischen Tendenz liegen, die freilich schon darum, weil sie Tendenz ist, verurtheilenswerth erscheint.

68. Prof. Voigt's Grundriß der brandenburgisch-preußischen Geschichte in Verbindung mit der deutschen. 5. Aufl. Berlin, Dümmlers Verlag. 87 S. gr. 8. 0,6 M.

Ein Abschnitt der deutschen Geschichte wechselt der Reihe nach mit einem solchen aus der brandenburgisch-preußischen. Der Verfasser gewinnt damit den Standpunct, um auf Grund der allgemein deutschen Verhältnisse die Eigenart und relative Zweckmäßigkeit der preußischen Staatsarbeit zum Verständniß zu bringen.

69. F. Schmidt, Leitfaden der brandenburgisch-preußischen Geschichte. Mit einer Karte: der preußische Staat in seiner territorialen Entwickelung. Berlin, Fr. Lobeck. 1 M.

Der Verfasser wollte die preußische Geschichte „im kürzesten Auszuge und doch nicht als bloßes trockenes Gerippe von Zahlen und Thatsachen" geben. Unter dem Text ist Gleichzeitiges aus der deutschen und allgemeinen Geschichte angeführt. — So sehr die Beherrschung des Materials und das Treffende des Ausdrucks auch in dieser Arbeit des Verfassers anzuerkennen ist: wir können der ganzen Anlage nicht zustimmen. Wenn die preußische Geschichte ein Theil der deutschen ist, so können die Notizen unter dem Text unmöglich die rechte Beziehung beider herstellen. Auch scheint eine gut stylisirte Tabelle nicht dem Wesen eines Leitfadens zu entsprechen.

70. O. Lange, Prof., Leitfaden zur allgemeinen Geschichte für höhere Bildungsanstalten. 2. Unterrichtsstufe. Griechische, römische, deutsche und brandenburgische Geschichte. 8. Aufl. 126 S. 0,9 M.
In engem Zusammenhang damit stehend desselben Verfassers Leitfaden rc. 1. Unterrichtsstufe. Der biographische Unterricht. 11. Aufl. 90 S. 0,75 M.

Der Verfasser hält sich an die Folge: biographische (monographische), ethnographische, pragmatische Stufe. Die Biographien sind, im Anschluß an die „geographische Unterlage" **), aus den Hauptvölkern entnommen; Griechenland, Rom, Deutschland sind am meisten berücksichtigt (zusammen 16 Geschichten), Italien ist vertreten durch Gregor VII. und Sixtus V.; Frankreich durch die Jungfrau von Orleans, die Bartholomäusnacht, die Revolution und Napoleon; England durch Alfred den Großen, Elisabeth und Maria Stuart u. s. w. Die Darstellung ist ansprechend.

---

*) Vgl. Fr. Hofmann, Ueber die Einrichtung öffentl. Mittelschulen in Berlin p. 61. und Conferenz-Protokolle (1873) über das (preuß.) Mädchenschulwesen p. 18 u. 21.

**) Vgl. Lüben's päd. Jahresbericht XXIV. p. 804.

Im erstgenannten Leitfaden übt der Verfasser eine weise Beschränkung des Materials*); mit Recht der Meinung, daß das Wesen des vorbereitenden Unterrichts — wir möchten sagen: des gesammten Unterrichts — mehr in der Methode als im Stoffe wurzelt.

71. Dr. E. Kapp, Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte und Geographie. 7. Aufl. Braunschweig, G. Westermann. 1870. 144 S. 8.

Der bekannte Verfasser ist der Autor der „Vergleichenden Allgemeinen Erdkunde in wissenschaftlicher Darstellung". Will man den „Leitfaden" verstehen und richtig anwenden lernen, so bedarf es eines Studiums der „allgemeinen Erdkunde"; und dieses können wir Jedem auf das Angelegentlichste empfehlen, der auf jenes „Studium der Kräfte" Werth legt. „Der Verfasser" — so heißt es in einer Recension — „weist in der schlagendsten Weise nach, daß die natürliche Bodenbestimmung im Anfang der Geschichte die Gestaltung des Culturlebens vollständig beherrscht, nnd daß sie später zwar durch den Geist vermittelst der einmal erworbenen Cultur mit jedem neuen Fortschritt mehr und mehr zurückgedrängt und unterworfen wird, daß sie aber immer ein bestimmendes und leitendes Element für die Bildung und Gruppirung der Staaten, für ihre Stellungen und Beziehungen unter einander und für die hauptsächlichsten Culturaufgaben ihrer Bürger bleiben muß."

Nächst C. Ritter und Alex. von Humboldt ist es vornehmlich dem erwähnten Verfasser zu danken, daß es einfach als grober Fehler gilt, Geschichte zu tractiren, ohne den Schauplatz zu zeichnen und die Wechselwirkungen darzulegen, die zwischen dem Land und seinen Bewohnern stattfindet.

Ueber die Qualität der auf den Leitfaden verwendeten geistigen Arbeit kann kein Zweifel sein, wenn auch der geschichtliche Stoff stellenweise zu karg bemessen erscheint, die geographischen und culturgeschichtlichen Notizen einer Auswahl bedürfen und der kurze Leitfaden auf dieser Stufe nach des Verfassers Worten „unmöglich das ursprüngliche Ineinander von Geschichtlichem und Geographischem entsprechend wiedergeben" konnte.

72. A. Schmelzer, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in Mittelschulen. Auf Grund der „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872." 2. Aufl. Bielefeld, Velhagen und Klasing. 1874. 349 S. 1,6 M.

Lebhafte und frische Darstellung ist dem Buche eigen; die Culturgeschichte ist entsprechend berücksichtigt. Der confessionelle Standpunct tritt gelegentlich stark hervor; manche Partieen sind mit ansprechender Ausführlichkeit behandelt; andere wiederum, in denen der Verfasser zu sehr nach Vollständigkeit der Daten strebte, gleichen mehr einer stylisirten Tabelle (z. B. der nordische Krieg).

73. Dr. David Müller, Alte Geschichte für die Anfangsstufe des historischen Unterrichts. Berlin, Weidmann'sche Buchh. 1873. 160 S. 8.

Das Buch soll nicht der Vorstufe — dem „sog. biographischen Geschichtsunterricht zugleich mit der Sagengeschichte" — entsprechen, sondern der eigentlichen Anfangsstufe des geschichtlichen Unterrichts. „Das Buch giebt nur das, was der Schüler als unentbehrliches Material festhalten muß: aber es giebt dasselbe so, daß auch der Schwächere es zum zusammenhängenden Referiren, zum freien Sprechen und nicht blos zum Beantworten gestellter Fragen benutzen kann."

---

*) Vgl. auch R. Gohr, Elementarbuch der Weltgeschichte, Vorwort.

Auch diese Arbeit verräth den Geist des gründlich unterrichteten und pädagogisch-tüchtigen Verfassers.

Als Lesebücher für die Schuljugend wollen folgende gelten:

74. Th. Kriebitzsch, Director der höheren Töchterschule in Halberstadt. Leitfaden und Lehrbuch der Geschichte. Berlin, 1873. Brausnitz. Th. I. 244 S. Th. II. 289 S. 8. 2,2 M.

In 4 Stufen will der Verfasser den Unterricht geschieden wissen: 1) 21 Biographien aus der alten, mittleren und neueren Geschichte; 2) 21 andere Biographien; 3) deutsche und preußische Geschichte (2 Jahre); 4) die allgemeine Weltgeschichte (2 Jahre).

Als Lesebuch in unserem Sinne kann der erste Theil (1. u. 2. St.) gelten. — Wir theilen die Ansicht nicht*), daß auf jeder Stufe die alte, mittlere und neue Geschichte „zu ihrem Rechte kommen müsse", und damit jede „pragmatische" Rücksicht fallen zu lassen sei. — Die Darstellung ist frisch und anziehend. Im 2. Theil ist stets auf bezügliche Dichtungen hingewiesen, und wenn auch darin des Guten zuweilen zu viel gethan ist, so sind doch die schulgerecht befundenen mit Sternchen hervorgehoben: sicherlich ist die sorgfältige Rücksichtnahme auf dieses vielfach vernachlässigte pädagogische Vehikel sehr anzuerkennen. Wenn der Verfasser dem Ausspruch des Heraklit: „Der Krieg ist der Vater der Dinge" in seiner Auswahl folgen zu müssen geglaubt hat, so ist doch andrerseits auch eine Fülle culturgeschichtlichen Materials geboten.

Das Buch hat vielfach günstige Beurtheilungen erfahren.

75. Dr. M. Spieß und B. Berlet, Oberlehrer der Realschule zu Annaberg. Weltgeschichte in Biographieen. 1. Cursus für Unterklassen berechnet. 9. Aufl. Hildburghausen, Kesselring. 1875. 258 S. gr. 8. (2. Cursus f. Mittelkl. 6. Aufl. — 3. Curs. f. höhere Mittelkl. 3. Aufl. — à 2,5 M.)

Ueber den Plan des ganzen Werkes „für die unteren und mittleren Klassen vollständiger Realschulen" lassen wir uns an dieser Stelle nicht weiter aus. Nur soviel sei bemerkt, daß mit dieser Auswahl von Geschichten für concentrische Curse der Organismus der Geschichte wenigstens bis zum 3. Cursus ignorirt wird.

Im Uebrigen scheint das Lehrercollegium der Annaberger Realschule in seiner geschlossenen Wirksamkeit — es tritt in seiner Gesammtheit für das Schulbuch ein — gute Erfolge zu haben. Als Lesebuch hat der erste und zweite Cursus viele Vorzüge, wenn wir auch nicht anerkennen könnten, daß mit der Aneignung seines Inhalts die Arbeit gethan sei, daß der Ausdruck „Weltgeschichte in Biographien" correct ist, und daß Titel, Vorrede und Inhalt sich überall decken (Biographie — Monographie). Jedenfalls aber tritt das persönliche Element in den Vordergrund, und der Schüler wird mit lebendigem Interesse der Lectüre folgen. Kurze Sätze, wohlverständlich und dennoch keineswegs zu kindlich harmlosem Tone abfallend, zeichnen ein frisches Leben mit epischer Anschaulichkeit. Wenn zuweilen der Knabe nur einen ungefähren Eindruck des Zuständlichen erhalten wird, keine klare Anschauung z. B. von den Pericleischen Bauten, so liegt das einestheils an der Schwierigkeit der Aufgabe und anderntheils an dem Reichthum der Themata; wir sähen lieber die Hälfte gestrichen und den Rest um so ausführlicher behandelt. — Inhaltsangabe am Kopfe und Rande des Textes erleichtert die Uebersicht.

*) Vgl. Lüben's pädag. Jahresbericht XX. p. 264.

Eine Karte zur alten Geschichte wenigstens ist eingeheftet; (und wir begreifen nicht, warum dieses Verfahren nicht mehr eingeschlagen wird. Ist die Kenntniß des Localen in jeder Beziehung von Wichtigkeit, für das Verständniß nicht weniger wie für das Gedächtniß, so hefte man doch wenigstens eine Anzahl Karten ein; einen Atlas mitzubringen oder hervorzuholen, wird gerne unterlassen, und die historischen Karten gehören doch fast ebenso nothwendig zur Geschichte wie die mathematischen Figuren zum Kopfe. — Der Standpunct ist meist unparteiisch; doch bemerkt man an der Auswahl, daß das Buch mehr für evangelische Schulen berechnet ist. Der 2. und 3. Cursus fügen zum 1. ein reiches, interessantes, wohlgeordnetes und verständlich dargelegtes Ergänzungsmaterial.

76. A. W. Grube, Characterbilder aus der Geschichte und Sage, für einen propädeutischen Geschichtsunterricht gesammelt. 3 Th. Leipzig, Fr. Brandstetter. 10 *M.*

Allgemein bekannt und kaum einer besonderen Empfehlung bedürftig.

77. Ludwig Bender, Rector. Die deutsche Geschichte, mit besonderer Berücksichtigung des brandenburgisch-preußischen Staates. Ein patriotisches Lehr- und Lesebuch für Schule und Haus. Nebst einem Anhang vaterländischer Gedichte. 4. Aufl. Essen, G. D. Bädeker. 1869 und 1871.

Der Verfasser wollte in der Anlage des Buches „wirklich Neues" bieten: 1) die ganze vaterländische Geschichte in lebensvoller, anziehender Darstellung; 2) Erleichterung der Uebersicht durch vielfache Gliederung in Perioden 2c.; 3) wollte er zur Anschauung bringen, wie das Vaterland aus einer fast zweitausendjährigen Führung zu der Gestalt und den Zuständen der Gegenwart gelangt sei und habe gelangen müssen; 4) neben den Anfängen der bedeutenderen unserer deutschen Staaten, der Entstehung und Ausbildung des wichtigsten, des preußischen, die gehörige Aufmerksamkeit zuwenden.

1, 2 und 4 erscheint erfüllt; in 3 ist mehr versprochen als geleistet werden konnte.

Besonders ausführlich ist die neue Zeit behandelt. Dichterworte sind vielfach in den Text verwebt. Der Anhang enthält vaterländische Gedichte in größerer Zahl, wenn auch von verschiedener Qualität.

Mit patriotischem Schwung hat der Verfasser das Buch geschrieben, zuweilen räsonnirender Manier sich nähernd; noch mehr Kreise würde es ansprechen, wenn alle ehrlichen Deutschen zugleich conservativ und orthodox protestantisch wären.

78. Dr. R. Schwartz, Oberschulrath und Director des Kgl. Gymnasiums in Wiesbaden, Handbuch für den biographischen Geschichtsunterricht. 8. Aufl. Leipzig, E. Fleischer. 1873. 1. Theil: Alte Geschichte. 2. Theil: Mittl. und neuere Geschichte. 5 *M.*

Die Lectüre weniger Handbücher der Geschichte möchte so sehr befriedigen, wie die des vorliegenden. Zumal in der alten Geschichte erinnern viele Partieen an die Quellen; und mit der wissenschaftlichen Beherrschung des Materials verbindet sich ein geläuterter Geschmack, der in der ganzen Darstellung wie in der Wahl dichterischer Citate sich geltend macht. Auch sucht der Verfasser das eigentliche Wesen der Geschichte schon auf dieser Stufe zu erschließen, indem er den inneren Fortschritt der Entwickelung zur Darstellung bringt. Das Buch ist reich an belebenden Details, anschaulichen Schilderungen und aufklärenden Bemerkungen. Zu bedauern ist, daß die neuere Geschichte nur bis zum Tode Friedrichs

48. Dr. O. Lorenz und Dr. W. Scherer, Geschichte des Elsasses von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart. Bilder aus dem politischen und geistigen Leben der deutschen Westmark. 2. Aufl., 8. 1872. Berlin, Franz Duncker. 5 M.

49. H. Scheube, deutscher Geist und deutsche Art im Elsaß. Culturgeschichtliche Lebens- und Characterbilder. Berlin, F. Berggold. 1872. 5 M.

Wir halten es für unsere Pflicht, auch auf diese beiden Bücher den Lehrer ausdrücklich hinzuweisen. Allgemeine Dienst-, allgemeine Schulpflicht, deutsche Verwaltung werden das Ihrige thun zur Wiederverschmelzung der Westhälfte des Oberrheinthales mit Deutschland. Aber den Pionieren Deutschlands, die an Ort und Stelle arbeiten, muß das gesammte deutsche Volk zur Seite stehen. Will man Jemand gewinnen, muß man ihn zuerst verstehen lernen: Vertrautheit mit den ausgeprägten Eigenthümlichkeiten des Volksstammes, Würdigung seiner geschichtlichen Arbeit, Rücksicht auf seine Eigenart, Einsicht in die Zusammengehörigkeit des Stammes zu Deutschland von Uralters her wird daher den Deutschen begleiten müssen, mag er in Privatgeschäften oder in öffentlicher Verhandlung mit dem Elsässer zu thun haben; wohin er auch komme, wird der Elsässer Verständniß seines Wesens antreffen müssen, wenn das Wort des Daniel Hirtz bald sich erfüllen soll, wie er vom Straßburger Münster zum Schwarzwald hinüber schaut:

„Verwächst zu einem Stamme
Dies Volk einst und dies Thal:
Glüht eine Freudenflamme
Auf Erwin's Ehrenmal!"

Und dieses geistige Band und diese Haltung zu schaffen, ist Aufgabe auch der Volksschule. Beide Bücher können wir als Hülfsmittel zu diesem Ziele empfehlen.

Die beiden ersten Verfasser, wohlbekannt in der wissenschaftlichen Welt, geben in licht- und oft geistvoller Darstellung eine Gesammtgeschichte des Elsasses; die ideellen Richtungen trefflich ausprägend und deren Manifestationen lebensvoll um die Haupterscheinungen gruppirend. H. Scheube wählt eine beschränktere Zahl hervorragender Culturpartieen aus, und legt sie um so ausführlicher dar. Beide Werke setzen jederzeit das elsässische Leben in Beziehung zum allgemein deutschen nnd geleiten bis zur Gegenwart.

50. Von H. Scheube sei auch erwähnt: Aus den Tagen unserer Großväter. Culturgeschichtliche Zeit- und Lebensbilder. Berlin, F. Berggold. 7 M.

In gleich ansprechender Weise wie in dem vorhererwähnten Werke werden hier aus dem deutschen Leben des 18. Jahrhunderts Einzelbilder geboten, die sich zu einem geschlossenen Ganzen zusammenfügen und dem Leser „Denk- und Empfindungsweise, Sitte und Gewohnheit, Leiden und Handeln, Zucht und Leichtfertigkeit, Pedanterie und Ueberschwänglichkeit, Despotie und Humanität, Kleinstaaterei und Weltbürgerthum, Kastensonderung nnd Menschenbrüderlichkeit — Licht und Schatten in den Tagen unserer Großväter veranschaulichen sollen".

51. L. von François, Geschichte der preußischen Befreiungskriege in den Jahren 1813 bis 1815. Ein Lesebuch für Schule und Haus. Berlin, O. Janke. 1874. 269 S. 3,75 M.

Das Buch ist in blühendem Styl geschrieben; der rhetorische Schwung der Sprache kann auf die Dauer etwas ermüden, selbst wenn der Gegenstand das Pathos nahe legt und dasselbe als Ausdruck eines warm empfindenden

Gemüths erscheint. Das persönliche Element ist mit Vorliebe berücksichtigt, die Sachlage wird mit wenig Strichen und geeigneten Parallelen anschaulich gezeichnet, in oft frappanten Wendungen ist der Fortschritt characterisirt; die großen Charactere endlich jener Zeit finden lebhafte Würdigung, so daß die Lectüre des Buches sicherlich einen erhebenden Eindruck hinterlassen wird.

52. C. A. Mayer, deutsche Geschichte für das deutsche Volk. 2 B. 469 und 775 S. gr. 8. Leipzig, G. Mayer.

Motto: Ich halte die Geschichte für ein wirksames Mittel, Vaterlandsliebe zu erregen und zu erhalten gegen die Einwirkung der Selbstsucht. (Stein.)

Ein unzweifelhaft tüchtiges Buch. Gründliches Studium, Beherrschung des Materials, historischer Blick treten dem Leser aus dem Werke entgegen. Das deutsche Leben ist in seiner Gesammtentwickelung gezeichnet, ohne Verkürzung etwa des culturgeschichtlichen Inhalts. Die literarischen Erscheinungen sind in Beziehung zu ihrer Zeit dargelegt; characteristische Proben aus Dichtern gegeben, wie überhaupt poetische Citate in ansprechendster Weise die ungebundene Rede beleben. Die Erkenntniß des inneren Gehaltes einer Summe von Einzelerscheinungen diente dem Verfasser dazu, vier vielleicht fortzulassen oder nur kurz anzudeuten, um die fünfte um so lebensvoller und anschaulicher auszuprägen. Ursache und Folge der Ereignisse sind mit historischem Sinn entwickelt. Eine ganz besondere Berücksichtigung haben erfahren die Verhältnisse und Ereignisse in Deutschland zur Zeit der französischen Revolution (120 S.), Deutschlands Zerrüttung von 1806—1812 (100 S.) und die Befreiungskriege (360 S.).

Ganz besonders aus dem Geist der Stein'schen Reformen scheint der Verfasser seinen subjectiven Standpunct gewonnen zu haben, der in dem ganzen Werke hervortritt: freiheitliche Entwickelung des deutsch-nationalen Lebens. So sympathisch die Darstellung der Mehrheit der Nation sein mag, zur vollen Würdigung der Gegner bedarf sie einer literarischen Ergänzung.

53. Dr. W. Aßmann, Handbuch der allgemeinen Geschichte. I. Theil: Geschichte des Alterthums. II. Theil: Geschichte der neuesten Zeit von 1789—1848. Braunschweig. Vieweg u. S.

Der Verfasser, bekannt auch als Methodiker des Geschichtsunterrichts, hat „den pragmatischen Gesichtspunct mit voller Consequenz durchgeführt, aus der allmählichen Erweiterung der Völkerverbindung den Fortschritt der menschheitlichen Bildung herzuleiten". Auf diese Weise wird die hohe Bedeutung des Verkehrs in das hellste Licht gesetzt. „Und indem dabei immer auf die Gestalt der Erdoberfläche, als Hauptbedingung der fortgeschrittenen Erweiterung des Verkehrs hingewiesen wird, ist eine ebenso anschauliche geographische Grundlage, als eine innig zusammenhängende und praktisch lehrreiche Uebersicht über das ganze Gebiet der Geschichte geliefert." Das Motto des Werkes ist das Wort C. Ritter's: „Die Erde ist das Erziehungshaus der Menschheit".

Der erste Theil zeugt von der Vertrautheit des Verfassers mit den Quellen und wissenschaftlichen Bearbeitungen des Alterthums.

Bezüglich der Geschichte der neuesten Zeit freuen wir uns, daß der Verfasser „die erfreulichsten und unwiderleglichsten Erfahrungen gesammelt hat, wie heilsam, ja nothwendig es ist, mit unserer Jugend auch eine

stürmische Gegenwart zu besprechen, um sie desto sicherer zu der wissenschaftlich begründeten Ueberzeugung von dem gesetzmäßigen Fortschreiten der Menschheit unter Leitung einer höheren Hand hinzuführen".

Klarheit und Exactheit in der Behandlung, Streben nach Objectivität, lebensfrische Darstellung, Reichthum des Stoffes in knapper Form lassen das Buch, ein Product langjähriger geschichtlicher Studien zu Unterrichtszwecken, als sehr empfehlenswerth erscheinen.

Der zweite Band — Geschichte des Mittelalters — ist augenblicklich vergriffen; der dritte Band — Geschichte der neueren Zeit — ist noch nicht erschienen. Eine neue Auflage der vorhandenen Theile wird binnen wenig Wochen in Lieferungen ausgegeben werden.

b. Hülfsmittel für Schüler.

Die bisher erwähnten Leitfäden und Lehrbücher führten das geschichtliche Leben der Menschheit in einer gewissen Vollständigkeit vor Augen. Mochten sie in erster Linie für obere Klassen höherer Schulen geschrieben sein, so dienen sie zugleich dem Zweck, Jedwedem, der darnach verlangt, einen Ueberblick über die Geschichte in eingehend verarbeiteter Form zu geben.

Die folgenden wollen das für die Anfangsstufen auszuwählende Material geben, in einer, sei es der Volksschule, sei es den unteren Klassen höherer Schulen entsprechenden Redeweise; vielfach indeß so verkürzt, „in Verdichtungen oder Vertretungen", daß der Vortrag des Lehrers erst das Verständniß und Interesse erschließen soll.

(Unser Standpunkt weicht nach allem Vorigen in letzterer Hinsicht ab. (Vgl. p. 137). In den Händen der Schüler, meinen wir, müsse ein — in dem, was es bietet — sich selbst genügendes Lesebuch sein, das der historischen Erinnerung dient; der Vortrag des Lehrers hat an begrenzten Thematen historisches Verständniß zu erschließen. An ihn möge sich das dem Gedächtniß zu Hülfe kommende Dictat der Hauptpuncte in Aphorismen anschließen, dessen Reinschrift mit der in der Volksschule gewohnten Sorgfalt und Sauberkeit zu vollziehen wäre; eine Tabelle am Schluß des Lesebuchs mag das Correctiv für schwer zu vermeidende Schreibfehler der Schüler sein.)

Wir erwähnen folgende Schriften dieser Kategorie:

54. Dr. Joseph Beck, Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte in vorzugsweiser Behandlung und mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. 7. Aufl. 1871. 191 S. 8. Mit drei synchronistischen Tabellen. 1,3 *M.*

Der Verfasser ist durch seine sonstigen geschichtlich-pädagogischen Arbeiten rühmlichst bekannt.

55. Dr. Fr. Pfalz, Tabellarischer Grundriß der Weltgeschichte für Unter- und Mittelklassen höherer Bildungsanstalten. 1. Heft: alte Geschichte, 36 S.; 2. Heft: mittlere Geschichte, 58 S.; 3. Heft: neuere Geschichte, 77 S.; 4. Heft: neueste Geschichte, 24 S. 2 *M.* Leipzig, J. Klinkhardt.

„Die Hefte wollen Abriß und Tabelle zugleich sein. Als ersterer wollen sie das für Unterklassen höherer Bildungsanstalten Wissenswerthe im Zusammenhange, als letztere in dem kürzesten Ausdrucke und in möglichster Uebersichtlichkeit darbieten."

56. Dr. W. Fricke, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in der Volksschule. Nach der Anschauungsmethode. 184 S. 8. 2 M. Gera. P. Strebel.

Den in der Vorrede ausgesprochenen Grundsätzen — auf Objectivität hinzielend — treten wir bei. Das Buch sucht durch verschiedenen Druck jenen tabellarischen Grundriß herzustellen und zugleich dem Lehrer die Fragen zurecht zu legen. (Die in der Vorrede producirte Frageform ist doch bedenklich: „Das hohenstaufische Geschlecht starb mit wem aus?")

„Demgemäß habe ich auch im Leitfaden gesucht, den Lernstoff möglichst didactisch zu gestalten. Die Hauptnamen und -zahlen stehen, wo es thunlich war, in bestimmter Raumordnung, sind für das Ohr in einen Rhythmus gebracht und bieten zugleich Stoff zum Berechnen und Vergleichen, also zum Denken."

Aber ein derartiger mnemonischer Apparat, wie er aufgestellt ist, unterschätzt schon das Beharrungsvermögen im Schülerkopf. Im Uebrigen ließe sich gewiß die tabellarische Anschauung wohl noch mehr als bisher ausnutzen; wir geben auch gern zu, daß Manches in dieser Hinsicht gelungen erscheint; jeder Lernende wird äußerlich correspondirende Daten als Anhalt sich oft zu Nutze gemacht haben; aber der Verfasser verarbeitet möglichst alles Material in dem Sinne und thut den Daten Gewalt an. — Die Culturgeschichte ist eingehend berücksichtigt.

Wenn der Verfasser sagt: „Am Ende des zweijährigen Geschichtscursus wird der vierzehnjährige Schüler die Weltgeschichte, d. h. die Entwickelung des Menschengeschlechts, überblicken, als eine Anschauung vor der Seele haben und später, wenn die einzelnen Daten aus dem Gedächtniß schwinden sollten, durch Berechnung und Rhythmus das Entschwundene wieder hervorzurufen vermögen", — so möchten so leicht die Früchte doch nicht zu pflücken sein, wenn anders die Weltgeschichte nicht vorwiegend Gedächtnißsache ist.

Im Uebrigen läßt sich aus dem Unternehmen manche Anregung schöpfen. Noch origineller ist:

57. Dr. H. Sauer, Director des K. Collegiums zu Saarburg, Gedächtnißverse zur deutschen Geschichte. Gereimte Weltcasus vaterländischen Generis. 2. Aufl. 368 S. 8.

Tolle me et lege bis
Si res declinare vis.

z. B. 1. Buch: Zeitläufte. Meerfahrten:

Laßt Hispanien! sei Carthago 429.
Geiserichs Vandalenthron! —
Meergewaltig ragt er schon, 439.
Schreckt Italien wie einst Mago.

2. Buch: Städte und Stätten. Leipzig-Lützen:

Von Leibniz' Stadt, da schreibt sich 1646.
Ein vierfach Siegen her:
Gustav Adolph bei Leipzig 1631.
Und der Alliirten Heer. 1813.
rc.

3. Buch: Sprüche:

Ein Ludwig, ein Napoleon
Meinten's mit Deutschland gut,
Rheinbund, so hieß der gute Sohn:
Rheinwacht, sei auf der Hut!

Ueberſichten. Cäſares.

Cäſarn des Hauſes Julia:
Auguſt, Tiber, Caligula,
Claudius, Nero (30 vor
Bis 60,8 nach Chriſt). Empor
Nach Galba, Otho, Vitellius
Kommt Vespaſianus Flavius ꝛc. (S, s.)

58. Stahlberg, Rector in Naumburg, Leitfaden für den Unterricht in der Geſchichte. 1873. Berlin, C. Duncker. 184 S. 8. 1,2 ℳ. (für die oberen Klaſſen gehobener Bürgerſchulen).

59. J. C. A. Backhaus, Schulinſpector zu Osnabrück; unter Mitwirkung von lüneburger und osnabrücker Lehrern. Leitfaden der Geſchichte für Mittelſchulen und die Oberſtufe der Volksſchulen. Harburg a. E., G. Elkan. 2. Aufl. 0,6 ℳ.

Das Buch erſcheint als recht empfehlenswerth, wenn auch der geſammte Stoff ſich gewiß nicht genügend wird verarbeiten laſſen. Was am eheſten ausfallen könnte nach Anſicht des Herausgebers, iſt beſonders hervorgehoben. „Der culturhiſtoriſche und der nationale Geſichtspunct iſt möglichſt feſtgehalten, und es iſt geſtrebt (?), durch biographiſche Form und Angemeſſenheit der Sprache die Auffaſſung und Aneignung zu erleichtern.“

Dem entſprechen viele intereſſante culturgeſchichtliche Notizen und treffende Andeutungen z. B. bezüglich der Wiedergeburt Preußens. Gewünſcht aber hätten wir, daß die Summe aneinandergereihten Materials mehr unter die einheitlichen Geſichtspuncte gebracht wäre, die ihren eigentlichen hiſtoriſchen Gehalt ausmachen.

60. Andrä. Grundriß der Weltgeſchichte für höhere Bürgerſchulen und mittlere Gymnaſialklaſſen. Mit 11 color. Karten. Fünfte, verbeſſerte und vermehrte Auflage ca. 300 S. 2,7 ℳ. Kreuznach, Voigtländer.

Das Buch iſt mit großer Sorgfalt gearbeitet und hat ganz beſonders im Auge, zu große Häufung des Materials zu vermeiden und die Darſtellung dem Standpunct der Schüler anzupaſſen.

61. Friedrich Kohlrauſch. Kurze Darſtellung der deutſchen Geſchichte. 11. Aufl. beſorgt von Dr. U. Muncke in Gütersloh. 308 S. 8. 2,5 ℳ.

Mit Recht äußert ſich Rethwiſch bei der Beſprechung des Buches (Zeitſchrift für das Gymnaſialweſen, herausgegeben von Bonitz ꝛc. XXVII. 316.) dahin: „Bei jeder geſchichtlichen Darſtellung kommt es darauf an, das eine aus dem andern als mit innerer Nothwendigkeit hervorgehend zu entwickeln; daß wir niemals bis in die innerſten Geheimniſſe der menſchlichen Seele eindringen können, auch unſer geiſtiges Auge zu blöde iſt, um alle die tauſend einzelnen bei einer Begebenheit wirkſamen Momente zu überſchauen und zuſammenzufaſſen, und wir ſomit niemals im Stande ſind, auch nur eine hiſtoriſche Begebenheit ſo in ihrem geſetzmäßigen Werden zu reproduciren, wie ſie in Wirklichkeit entſtanden iſt, dies Unvermögen giebt uns noch kein Recht, uns an dem Lebensprinzip hiſtoriſcher Wiſſenſchaft, der unbedingten Feſthaltung am Cauſalnexus zu verſündigen und da, wo wir an den Grenzen des Erkenntnißvermögens angelangt ſind, ſtatt einfach auf ſie hinzuweiſen, von der Theologie uns einen Deus ex machina zu borgen, der die weitere Erklärung übernehmen muß.“

Daß mit dem gerügten Verfahren eine confessionelle Auffassung*) Hand in Hand geht, ist ohne Weiteres ersichtlich. Im Uebrigen unterscheidet sich die Darstellung des ersten Autors erheblich von dem des Bearbeiters und Fortsetzers (die 11. Auflage führt bis zur neuesten Zeit). Man wird die Zulässigkeit einer gewissen Differenz der Darstellung bei den Anfangs- und Endpartieen eines Schulbuches gerne gelten lassen können, da der Schüler, je weiter er das Buch durcharbeitet, ein anderer wird; ein räsonnirender Ton aber, wie er hier gegen Ende sich zeigt, ist durchaus unzulässig.

So hoher Werth auch seiner Zeit Kohlrausch's deutscher Geschichte zugesprochen wurde, wir stimmen mit dem obenerwähnten Beurtheiler überein, daß unsere Zeit über jenen Standpunct hinaus ist, und es sich nicht empfiehlt, neuen Wein in alte Schläuche zu gießen.

62. Dr. Karl Tücking, Leitfaden der Geschichte Preußens. 36 S. 0,2 *M.* Paderborn, Schöningh.

63. Dr. C. Wernicke, Oberlehrer in Berlin, Leitfaden für die biographische Vorstufe des Geschichts-Unterrichts. 129 S. gr. 8. 1 *M.* Berlin, C. Duncker.

64. Peter Dietschi, kleines Lehrbuch der Weltgeschichte in vorzugsweiser biographischer Form. Für den ersten Unterricht in der Geschichte und besonders für Schweizer Secundar- und Bezirksschulen verfaßt. 214 S. gr. 8. 1,5 *M.* Solothurn, Jent und Gaßmann.

65. Prof. Dr. Gindely, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die unteren Klassen von Mittelschulen. 2. Aufl. Prag, Verlag von Tempsky. 1869. 3 Bände à 1 *M.*

Das sorgfältig gearbeitete Buch, das für seinen Zweck etwas zu reichhaltig ist, enthält viele gute Illustrationen in Holzschnitt.

66. Professor Dr. Pierson, Leitfaden der preußischen Geschichte. Nebst chronologischen und statistischen Tabellen. 2. Aufl. 1869. 190 S. kl. 8. 0,8 *M.*

Der specifisch preußisch-conservative Standpunct des Verfassers ist bekannt; er drängt sich in dem Leitfaden aber nicht so stark vor.

Nicht weniger bekannt ist aber auch seine Gediegenheit, seine Wärme und sein Geschick bei der Composition historischer Bücher. Das Buch ist reichhaltiger als andere Leitfäden ähnlicher Art. Denn der Verfasser ist der Meinung, daß „die preußische Geschichte nicht nur im Mittelpunct des historischen Unterrichts stehen, sondern auch in dem Pensum desselben bei weitem den größten Raum einnehmen müsse“; um so mehr, „weil mit den politischen Rechten eines Volkes dessen Verpflichtung wächst, sich von der Geschichte seines Staates eine genaue Kenntniß anzueignen“. Einverstanden mit dem Letzteren, können wir dennoch nur die deutsche Geschichte

---

*) Vergl. übrigens die Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses vom 11. März 1875 (Nationalzeitung) in Betreff des Martin'schen Lehrbuches. Cultusminister Dr. Falk: „Die ganz gehässige Färbung in der Darstellung der Reformationsgeschichte ist übrigens geeignet, den confessionellen Frieden zu untergraben und selbst in den jugendlichen Gemüthern eine zelotische Abneigung gegen Andersgläubige zu erzeugen.“ Abg. Windthorst (Meppen): „Was die angeblich einseitige Darstellung der Reformationsgeschichte in dem Lehrbuche betrifft, so wird die Geschichte von den verschiedenen Standpuncten eben verschieden beurtheilt. Und das ist auch durchaus heilsam und nothwendig.“ (Wüßte man nur, wozu? wenn nicht etwa „in maiorem dei gloriam“ und ihren Consequenzen. Mag der Streit der Männer schließlich doch der Wahrheit zu Gute kommen; aus unreifen Schülern die Colonnen für den ihnen unverständlichen Kampf der Lehrer formiren: der Himmel bewahre uns vor dieser Weisheit!) Am 19. April d. J. aber dann die elegische Klage desselben Abgeordneten (Voss. Zeitung): „Es ist in Deutschland eine objective Geschichtschreibung gar nicht mehr vorhanden“.

als Mittelpunct des Unterrichtes anerkennen*), in deren Rahmen die preußische Geschichte immer einen Ehrenplatz behaupten wird (vgl. oben p. 107). — Durch verschiedenen Druck ist das Pensum der unteren und mittleren Klassen von dem der oberen geschieden. Die Verwaltungs- und Verfassungs-Verhältnisse sind eingehender berücksichtigt als in den meisten anderen Leitfäden.

67. Dr. L. Hahn, Leitfaden der vaterländischen Geschichte für Schule und Haus. Mit Tabellen und einer Zeittafel. 17. Aufl. 1867. 195 S. 8. 1 M.

Uebersichtlichkeit und anziehende Darstellung zeichnen das Buch aus; in so hohem Grade, daß man an manchen Stellen lebhaftes Bedauern empfindet, daß der Verfasser sich nicht des Weiteren ausgelassen hat, um wichtigere Partieen zu noch hellerem Verständniß zu führen. Den erst erwähnten Vorzügen verdankt das Buch mit Recht seine bisherige weite Verbreitung. Ein zweiter Grund für dieselbe mochte in der regulativischen Tendenz liegen, die freilich schon darum, weil sie Tendenz ist, verurtheilenswerth erscheint.

68. Prof. Voigt's Grundriß der brandenburgisch-preußischen Geschichte in Verbindung mit der deutschen. 5. Aufl. Berlin, Dümmlers Verlag. 87 S. gr. 8. 0,6 M.

Ein Abschnitt der deutschen Geschichte wechselt der Reihe nach mit einem solchen aus der brandenburgisch-preußischen. Der Verfasser gewinnt damit den Standpunct, um auf Grund der allgemein deutschen Verhältnisse die Eigenart und relative Zweckmäßigkeit der preußischen Staatsarbeit zum Verständniß zu bringen.

69. F. Schmidt, Leitfaden der brandenburgisch-preußischen Geschichte. Mit einer Karte: der preußische Staat in seiner territorialen Entwickelung. Berlin, Fr. Lobeck. 1 M.

Der Verfasser wollte die preußische Geschichte „im kürzesten Auszuge und doch nicht als bloßes trockenes Gerippe von Zahlen und Thatsachen“ geben. Unter dem Text ist Gleichzeitiges aus der deutschen und allgemeinen Geschichte angeführt. — So sehr die Beherrschung des Materials und das Treffende des Ausdrucks auch in dieser Arbeit des Verfassers anzuerkennen ist: wir können der ganzen Anlage nicht zustimmen. Wenn die preußische Geschichte ein Theil der deutschen ist, so können die Notizen unter dem Text unmöglich die rechte Beziehung beider herstellen. Auch scheint eine gut stylisirte Tabelle nicht dem Wesen eines Leitfadens zu entsprechen.

70. O. Lange, Prof., Leitfaden zur allgemeinen Geschichte für höhere Bildungsanstalten. 2. Unterrichtsstufe. Griechische, römische, deutsche und brandenburgische Geschichte. 8. Aufl. 126 S. 0,9 M.

In engem Zusammenhang damit stehend desselben Verfassers Leitfaden ꝛc. 1. Unterrichtsstufe. Der biographische Unterricht. 11. Aufl. 90 S. 0,75 M.

Der Verfasser hält sich an die Folge: biographische (monographische), ethnographische, pragmatische Stufe. Die Biographien sind, im Anschluß an die „geographische Unterlage“**), aus den Hauptvölkern entnommen; Griechenland, Rom, Deutschland sind am meisten berücksichtigt (zusammen 16 Geschichten), Italien ist vertreten durch Gregor VII. und Sixtus V.; Frankreich durch die Jungfrau von Orleans, die Bartholomäusnacht, die Revolution und Napoleon; England durch Alfred den Großen, Elisabeth und Maria Stuart u. s. w. Die Darstellung ist ansprechend.

*) Vgl. Fr. Hofmann, Ueber die Einrichtung öffentl. Mittelschulen in Berlin p. 61. und Conferenz-Protokolle (1873) über das (preuß.) Mädchenschulwesen p. 18 u. 21.
**) Vgl. Lüben's päd. Jahresbericht XXIV. p. 804.

Im erstgenannten Leitfaden übt der Verfasser eine weise Beschränkung des Materials*); mit Recht der Meinung, daß das Wesen des vorbereitenden Unterrichts — wir möchten sagen: des gesammten Unterrichts — mehr in der Methode als im Stoffe wurzelt.

71. Dr. E. Kapp, Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte und Geographie. 7. Aufl. Braunschweig, G. Westermann. 1870. 144 S. 8.

Der bekannte Verfasser ist der Autor der „Vergleichenden Allgemeinen Erdkunde in wissenschaftlicher Darstellung". Will man den „Leitfaden" verstehen und richtig anwenden lernen, so bedarf es eines Studiums der „allgemeinen Erdkunde"; und dieses können wir Jedem auf das Angelegentlichste empfehlen, der auf jenes „Studium der Kräfte" Werth legt. „Der Verfasser" — so heißt es in einer Recension — „weist in der schlagendsten Weise nach, daß die natürliche Bodenbestimmung im Anfang der Geschichte die Gestaltung des Culturlebens vollständig beherrscht, und daß sie später zwar durch den Geist vermittelst der einmal erworbenen Cultur mit jedem neuen Fortschritt mehr und mehr zurückgedrängt und unterworfen wird, daß sie aber immer ein bestimmendes und leitendes Element für die Bildung und Gruppirung der Staaten, für ihre Stellungen und Beziehungen unter einander und für die hauptsächlichsten Culturaufgaben ihrer Bürger bleiben muß."

Nächst C. Ritter und Alex. von Humboldt ist es vornehmlich dem erwähnten Verfasser zu danken, daß es einfach als grober Fehler gilt, Geschichte zu tractiren, ohne den Schauplatz zu zeichnen und die Wechselwirkungen darzulegen, die zwischen dem Land und seinen Bewohnern stattfindet.

Ueber die Qualität der auf den Leitfaden verwendeten geistigen Arbeit kann kein Zweifel sein, wenn auch der geschichtliche Stoff stellenweise zu karg bemessen erscheint, die geographischen und culturgeschichtlichen Notizen einer Auswahl bedürfen und der kurze Leitfaden auf dieser Stufe nach des Verfassers Worten „unmöglich das ursprüngliche Ineinander von Geschichtlichem und Geographischem entsprechend wiedergeben" konnte.

72. A. Schmelzer, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in Mittelschulen. Auf Grund der „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872." 2. Aufl. Bielefeld, Velhagen und Klasing. 1874. 349 S. 1,6 ℳ.

Lebhafte und frische Darstellung ist dem Buche eigen; die Culturgeschichte ist entsprechend berücksichtigt. Der confessionelle Standpunct tritt gelegentlich stark hervor; manche Partieen sind mit ansprechender Ausführlichkeit behandelt; andere wiederum, in denen der Verfasser zu sehr nach Vollständigkeit der Daten strebte, gleichen mehr einer stylisirten Tabelle (z. B. der nordische Krieg).

73. Dr. David Müller, Alte Geschichte für die Anfangsstufe des historischen Unterrichts. Berlin, Weidmann'sche Buchh. 1873. 160 S. 8.

Das Buch soll nicht der Vorstufe — dem „sog. biographischen Geschichtsunterricht zugleich mit der Sagengeschichte" — entsprechen, sondern der eigentlichen Anfangsstufe des geschichtlichen Unterrichts. „Das Buch giebt nur das, was der Schüler als unentbehrliches Material festhalten muß: aber es giebt dasselbe so, daß auch der Schwächere es zum zusammenhängenden Referiren, zum freien Sprechen und nicht blos zum Beantworten gestellter Fragen benutzen kann."

*) Vgl. auch R. Gohr, Elementarbuch der Weltgeschichte, Vorwort.

Auch diese Arbeit verräth den Geist des gründlich unterrichteten und pädagogisch-tüchtigen Verfassers.

Als Lesebücher für die Schuljugend wollen folgende gelten:

74. Th. Kriebitzsch, Director der höheren Töchterschule in Halberstadt. Leitfaden und Lehrbuch der Geschichte. Berlin, 1873. Prausnitz. Th. I. 244 S. Th. II. 289 S. 8. 2,2 M.

In 4 Stufen will der Verfasser den Unterricht geschieden wissen: 1) 21 Biographien aus der alten, mittleren und neueren Geschichte; 2) 21 andere Biographien; 3) deutsche und preußische Geschichte (2 Jahre); 4) die allgemeine Weltgeschichte (2 Jahre).

Als Lesebuch in unserem Sinne kann der erste Theil (1. u. 2. St.) gelten. — Wir theilen die Ansicht nicht*), daß auf jeder Stufe die alte, mittlere und neue Geschichte „zu ihrem Rechte kommen müsse", und damit jede „pragmatische" Rücksicht fallen zu lassen sei. — Die Darstellung ist frisch und anziehend. Im 2. Theil ist stets auf bezügliche Dichtungen hingewiesen, und wenn auch darin des Guten zuweilen zu viel gethan ist, so sind doch die schulgerecht befundenen mit Sternchen hervorgehoben: sicherlich ist die sorgfältige Rücksichtnahme auf dieses vielfach vernachlässigte pädagogische Vehikel sehr anzuerkennen. Wenn der Verfasser dem Ausspruch des Heraklit: „Der Krieg ist der Vater der Dinge" in seiner Auswahl folgen zu müssen geglaubt hat, so ist doch andrerseits auch eine Fülle culturgeschichtlichen Materials geboten.

Das Buch hat vielfach günstige Beurtheilungen erfahren.

75. Dr. M. Spieß und B. Berlet, Oberlehrer der Realschule zu Annaberg. Weltgeschichte in Biographieen. 1. Cursus für Unterklassen berechnet. 9. Aufl. Hildburghausen, Kesselring. 1875. 258 S. gr. 8. (2. Cursus f. Mittelkl. 6. Aufl. — 3. Curs. f. höhere Mittelkl. 3. Aufl. — à 2,5 M.)

Ueber den Plan des ganzen Werkes „für die unteren und mittleren Klassen vollständiger Realschulen" lassen wir uns an dieser Stelle nicht weiter aus. Nur soviel sei bemerkt, daß mit dieser Auswahl von Geschichten für concentrische Curse der Organismus der Geschichte wenigstens bis zum 3. Cursus ignorirt wird.

Im Uebrigen scheint das Lehrercollegium der Annaberger Realschule in seiner geschlossenen Wirksamkeit — es tritt in seiner Gesammtheit für das Schulbuch ein — gute Erfolge zu haben. Als Lesebuch hat der erste und zweite Cursus viele Vorzüge, wenn wir auch nicht anerkennen können, daß mit der Aneignung seines Inhalts die Arbeit gethan sei, daß der Ausdruck „Weltgeschichte in Biographien" correct ist, und daß Titel, Vorrede und Inhalt sich überall decken (Biographie — Monographie). Jedenfalls aber tritt das persönliche Element in den Vordergrund, und der Schüler wird mit lebendigem Interesse der Lectüre folgen. Kurze Sätze, wohlverständlich und dennoch keineswegs zu kindlich harmlosem Tone abfallend, zeichnen ein frisches Leben mit epischer Anschaulichkeit. Wenn zuweilen der Knabe nur einen ungefähren Eindruck des Zuständlichen erhalten wird, keine klare Anschauung z. B. von den Pericleischen Bauten, so liegt das einestheils an der Schwierigkeit der Aufgabe und anderntheils an dem Reichthum der Themata; wir sähen lieber die Hälfte gestrichen und den Rest um so ausführlicher behandelt. — Inhaltsangabe am Kopfe und Rande des Textes erleichtert die Uebersicht.

*) Vgl. Lüben's pädag. Jahresbericht XX. p. 264.

Eine Karte zur alten Geschichte wenigstens ist eingeheftet; (und wir begreifen nicht, warum dieses Verfahren nicht mehr eingeschlagen wird. Ist die Kenntniß des Localen in jeder Beziehung von Wichtigkeit, für das Verständniß nicht weniger wie für das Gedächtniß, so hefte man doch wenigstens eine Anzahl Karten ein; einen Atlas mitzubringen oder hervorzuholen, wird gerne unterlassen, und die historischen Karten gehören doch fast ebenso nothwendig zur Geschichte wie die mathematischen Figuren zum Koppe. — Der Standpunct ist meist unparteiisch; doch bemerkt man an der Auswahl, daß das Buch mehr für evangelische Schulen berechnet ist. Der 2. und 3. Cursus fügen zum 1. ein reiches, interessantes, wohlgeordnetes und verständlich dargelegtes Ergänzungsmaterial.

76. A. W. Grube, Characterbilder aus der Geschichte und Sage, für einen propädeutischen Geschichtsunterricht gesammelt. 3 Th. Leipzig, Fr. Brandstetter. 10 *M.*

Allgemein bekannt und kaum einer besonderen Empfehlung bedürftig.

77. Ludwig Bender, Rector. Die deutsche Geschichte, mit besonderer Berücksichtigung des brandenburgisch-preußischen Staates. Ein patriotisches Lehr- und Lesebuch für Schule und Haus. Nebst einem Anhang vaterländischer Gedichte. 4. Aufl. Essen, G. D. Bädeker. 1869 und 1871.

Der Verfasser wollte in der Anlage des Buches „wirklich Neues" bieten: 1) die ganze vaterländische Geschichte in lebensvoller, anziehender Darstellung; 2) Erleichterung der Uebersicht durch vielfache Gliederung in Perioden &c.; 3) wollte er zur Anschauung bringen, wie das Vaterland aus einer fast zweitausendjährigen Führung zu der Gestalt und den Zuständen der Gegenwart gelangt sei und habe gelangen müssen; 4) neben den Anfängen der bedeutenderen unserer deutschen Staaten, der Entstehung und Ausbildung des wichtigsten, des preußischen, die gehörige Aufmerksamkeit zuwenden.

1, 2 und 4 erscheint erfüllt; in 3 ist mehr versprochen als geleistet werden konnte.

Besonders ausführlich ist die neue Zeit behandelt. Dichterworte sind vielfach in den Text verwebt. Der Anhang enthält vaterländische Gedichte in größerer Zahl, wenn auch von verschiedener Qualität.

Mit patriotischem Schwung hat der Verfasser das Buch geschrieben, zuweilen räsonnirender Manier sich nähernd; noch mehr Kreise würde es ansprechen, wenn alle ehrlichen Deutschen zugleich conservativ und orthodox protestantisch wären.

78. Dr. R. Schwartz, Oberschulrath und Director des Kgl. Gymnasiums in Wiesbaden, Handbuch für den biographischen Geschichtsunterricht. 8. Aufl. Leipzig, E. Fleischer. 1873. 1. Theil: Alte Geschichte. 2. Theil: Mittl. und neuere Geschichte. 5 *M.*

Die Lectüre weniger Handbücher der Geschichte möchte so sehr befriedigen, wie die des vorliegenden. Zumal in der alten Geschichte erinnern viele Partieen an die Quellen; und mit der wissenschaftlichen Beherrschung des Materials verbindet sich ein geläuterter Geschmack, der in der ganzen Darstellung wie in der Wahl dichterischer Citate sich geltend macht. Auch sucht der Verfasser das eigentliche Wesen der Geschichte schon auf dieser Stufe zu erschließen, indem er den inneren Fortschritt der Entwickelung zur Darstellung bringt. Das Buch ist reich an belebenden Details, anschaulichen Schilderungen und aufklärenden Bemerkungen. Zu bedauern ist, daß die neuere Geschichte nur bis zum Tode Friedrichs

des Großen geführt ist. Der Verfasser wird gewiß vielen Wünschen entgegenkommen, wenn er die These „die neueste Geschichte aber mußte ganz ausgeschlossen bleiben“ aufgiebt. Uebrigens hat das Werk nicht nur die Bestimmung, „dem Unterricht auf der untersten Lehrstufe zu Grunde gelegt zu werden, sondern auch bei Schülern der mittleren und oberen Klassen die Detailkenntniß der wichtigsten historischen Begebenheiten und Personen zu erneuern und zu befestigen“. Damit ist aber die Unzulässigkeit des Buches für die erste Stufe der allgemeinen Volksschule ausdrücklich constatirt.

79. **Erzählungen** aus der Weltgeschichte, zugleich die erste Stufe zu Backhaus' Leitfaden der Geschichte. 3. Aufl. Harburg a. d. E., G. Elkan. 1875.

61 Erzählungen in zweckmäßiger Auswahl und meist ansprechender Darstellung. Wenn geschlossene Erzählungen, Geschichten, die für sich ein kleines Ganze bilden, die Bausteine des ersten historischen Unterrichts bilden müssen, so enthält das Lesebuch vieles gute Material. Zuweilen nur verführt das Streben nach einer gewissen Vollständigkeit oder die Absicht, einen allgemeinen Satz durch Thatsachen zu erläutern (s. Otto der Große), zur Aneinanderreihung einzelner Notizen, die auf dieser Stufe ohne anschauliches Interesse sind und leicht vergessen werden.

80. Dr. K. **Wagner**, Professor und Oberstudienrath. Handbuch der Naturkunde, Erdbeschreibung, **Geschichte** und deutschen Sprachlehre für obere Volksschulen, Realschulen und entsprechende Lehranstalten. 23. Auflage. Stuttgart, Metzler. 1873. Geschichte: 110 S. gr. 8.

Die ältere Zeit ist etwas gedrängt behandelt; die neuere dagegen in ausführlicher, ansprechender Darstellung und zwar bis zur Gegenwart.

Auch die mannichfachen geschichtlichen Erzählungen desselben Verfassers in dem „Deutschen Lesebuch“ für Bürger- und Volksschule werden das jugendliche Gemüth fesseln. „Heroen, die wie strahlende Sterne auf der Bahn des Ruhmes andern voranflogen“ erinnern an die Kühnheit des parlamentarischen Bildes „den Strom der Zeit bei der Stirnlocke fassen“; aber der Fehlgriff des bewährten Verfassers erscheint mehr vereinzelt.

81. **Joseph Knappe**, Lehrer zu Prag, ein historisches Hülfs- und Lesebuch für die Unterrealschulen. Erzählungen aus der Geschichte des Mittelalters und der neuen Zeit. 2. Aufl. Prag, Ehrlich. 1868. 170 S. gr. 8.

Die östreichische Geschichte — einem besonderen Cursus zugewiesen — ist ausgeschlossen. Die Darstellung ist dem kindlichen Standpunct angemessen. Der Katholicismus des Verfassers ergeht sich vielfach in der Erzählung von Heiligen-Geschichten; doch hält er sich reservirt den protestantischen Bewegungen gegenüber.

82. M. **Müller**, Prof. am Seminar in Merseburg. Geschichtsbilder zum Gebrauch der Volksschule. 2. Auflage. Freiburg i. Br., Scheuble. 1872. 107 S. 8. 0,6 *M.*

Den „Geschichtsbildern“ mangelt nach unserem Gefühl vielfach Anschaulichkeit und Frische; die Theorie, nach der sie gearbeitet sind, ist auch unrichtig: „Das elementare Geschichtsbild faßt einen umfangreicheren geschichtlichen Stoff zu einem kurzen, abgerundeten Ganzen zusammen. Dieser lehnt sich, wo es immer thunlich, an eine hervorragende Person als Träger der Begebenheit an. So kommen vor allem Charactere und Handlungen zur Darstellung. Dem so vereinfachten Stoff entspricht die schulmäßige Form, deren Eigenschaften Einfachheit und Klarheit sind.“ Der erste Satz ist doch das Recept für die Abfassung eines

Compendiums. In der Notiz „Friedrich II. siegte 1757 bei Roßbach über die Franzosen", findet sich Einfachheit und Klarheit vereinigt; damit ist ein elementares Geschichtsbild noch nicht construirt.

83. Dr. L. Stacke, Erzählungen aus der alten Geschichte in biographischer Form. 9. Aufl. Oldenburg, Stalling. 1873. 476 S. 8. 3 M.

Von eben demselben: Erzählungen aus der mittleren, neueren und neuesten Geschichte in biographischer Form. I. 248 S. 1,5 M. II. 424 S. 2,5 M.

Von eben demselben: Erzählungen aus der neuesten Geschichte (1815—1869.) Abriß der Geschichte der neuesten Zeit. 484 S. 3,5 M.

Der Verfasser erzählt mit einer der Jugend angemessenen und willkommenen epischen Breite und trifft damit weit mehr das Wesen des „elementaren Geschichtsbildes". Er bestimmt die Erzählungen aus der alten Geschichte für die unteren, die aus der mittleren und neueren für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten; die Erzählungen aus der neuesten Geschichte für die gereifteren Schüler. Wir finden den Unterschied der Darstellung der beiden ersten Partieen nicht so bedeutend, daß nicht Knaben von 12 und 14 Jahren auch die Erzählungen bis zum Jahre 1815 mit Interesse und Erfolg lesen könnten. — Zu den übrigen Vorzügen des Buches kommt hinzu, daß es dem Verfasser auch um Objectivität zu thun war, wie die corrigirenden Noten zu den landläufigen Erzählungen beweisen. Wir würden allerdings empfehlen, das Richtige in den laufenden Text zu setzen; und die Fabeln in die Anmerkungen. Die Zeit von 1789—1815 ist leider etwas kurz behandelt. Als Ersatz dafür:

Von demselben Verfasser: Die französische Revolution und das Kaiserthum Napoleons I. Geschichtliche Uebersicht der Zeit von 1789—1815. 4,5 M.

84. H. W. Stoll, Erzählungen aus der Geschichte, für Schule und Haus. Leipzig, Teubner. 1872. I. Vorderasien und Griechenland. 236 S. 8. II. Römische Geschichte, 190 S. 8. III. Mittelalter, 203 S. 8. IV. Von der Reformation bis zur französischen Revolution, 219 S. 8. V. Von 1789—1871. 172 S. à Bändchen 1,5 M.

Das Material erscheint im Ganzen zu comprimirt, als daß es in dem Maße anmuthen könnte wie desselben Verfassers „Geschichte der Griechen und Römer in Biographien". Dennoch schließt es sich fast ebenbürtig den Stackeschen Erzählungen an, die im Ganzen ein wenig ausführlicher gefaßt sind. Auch Stoll's Erzählungen gehen bis auf die neueste Zeit und halten auch im letzten Bändchen die leicht verständliche, dem Knabenalter entsprechende Darstellungsweise fest.

85. H. W. Stoll, Geschichte der Griechen und Römer in Biographien. I. Die Helden Griechenlands im Krieg und Frieden. 3,8 M. II. Die Helden Rom's im Krieg und Frieden. 5,5 M. Leipzig, Teubner.

Es sind vielfach wirkliche Biographien; zuweilen ist die Ueberschrift nicht so streng zu nehmen und mehr als erlaubte Lockspeise zu betrachten. Gleichviel! Mit vollem Behagen und Vortheil wird der 12—14jährige Knabe die Erzählungen lesen, zumal wenn ein älterer ihm manche Fremdwörter erklären kann. Wirkliches Leben tritt ihm entgegen; und wenn ein Vorzug in der Frische liegt, die das persönliche Element mit sich bringt, besteht ein zweiter Vorzug darin, daß der Verfasser versteht, den pragmatischen Fortschritt vortrefflich zum kindlichen Verständniß zu bringen; die Einsicht in den Plan und dessen Ausführung läßt den Knaben voll Interesse den Kampf und das Leid der Helden mitdurchleben.

Von ebendemselben Verfasser und ebenso zu empfehlen: „Bilder aus dem altgriechischen Leben.“ geb. 6 *M*. „Bilder aus dem altrömischen Leben.“ geb. 6,6 *M*.

Ferner seien als mehr oder weniger empfehlenswerth (mit Rücksicht auf den Raum nur) erwähnt:

86. W. Herzog, Erzählungen aus der Weltgeschichte. I. Alterthum, 244 S. II. Mittelalter, 208 S. à 1,5 *M*. Aarau, Christen. 1869.
87. H. Dietlein, Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Hülfsbuch beim biographischen Geschichtsunterricht und ein Lesebuch für Schüler. Braunschweig, Fr. Wreden. 1871. 424 S. gr. 8. 4 *M*.
88. R. Gohr, Elementarbuch der Weltgeschichte. Erster Cursus. Enthaltend Geschichtsbilder nebst culturgeschichtlichen Zusätzen. 3. Aufl. Berlin, Nicolai. 1872. 0,6 *M*. (Zweiter C. 2. Aufl. 1 *M*.)
89. Hermann Lahrßen, Weltgeschichte in Biographien. Für Volksschulen bearbeitet. I. Alte Geschichte, 187 S., 1,2 *M*. II. Alte deutsche und mittlere allgemeine Geschichte bis 1254. 263 S., 1,2 *M*. III. Neuere Geschichte 353 S., 2,4 *M*.

Der Begriff der epischen Breite ist in der letztgenannten Arbeit stellenweise etwas zu weit ausgedehnt.

90. Characterbilder aus der alten Welt. In Biographien aus der römischen und griechischen Geschichte. Nach den Quellen entworfen von Prof. Dr. E. Henneberger, A. Schaubach und Dr. E. Bernhardt. 4,5 *M*. Hildburghausen, Kesselring.
91. Robert Niedergesäß. Zeiten und Menschen. Bilder aus vergangener Zeit in Geschichten, Sprüchen und Gedichten zur Belebung des Sinnes für Geschichte und zur Einführung in die deutsche Literatur. 2. Aufl. Wien, Pichler's Wwe. 1870. 310 S. 3,6 *M*.

Der Verfasser des vorliegenden Werkes hat die rein elementare Stufe im Auge gehabt und zu diesem Behufe in dem jedesmaligen kurzen Geschichtsbilde der realen, in der Sentenz oder dem Ausspruche einer berühmten Persönlichkeit der ethischen, und in der geschichtlichen Poesie der ästhetischen Seite des Gegenstandes gerecht werden wollen.

Die Auswahl der Erzählungen zeigt, daß der Verfasser östreichische Schulen im Auge gehabt hat; theilweise sind Bearbeitungen Anderer benutzt. Die meisten Erzählungen werden den Knaben anziehen und ergötzen; einzelne Gedichte gehen über den Standpunct des Elementarschülers hinaus. Im Ganzen aber ist die Auswahl wohl gelungen.

92. Ludwig Völter, Württemberg; das Land und seine Geschichte. Ein Lese- und Lehrbuch für Volk und Jugend. 2. Aufl. Stuttgart, Metzler.

Das Buch ist mit unzweifelhaftem Geschick verfaßt. Land und Leute sind geschildert; und beide Schilderungen vielfach glücklich mit einander verflochten. Jedwede Thätigkeit, die ein aufmerksamer Wanderer im Durchstreifen des Schwarzwaldes und des übrigen Landes bemerkt, wird in ihrer Art und in ihrem Zwecke dargelegt; und Interesse und Liebe für die engere Heimath wird durch Inhalt und Darstellung sicherlich erregt. Die Uhlandsche Poesie ist selbstverständlich verwerthet.

Eine eigene Physiognomie aber muß jedesmal ein Geschichtsbuch erhalten, wenn ein Klein- oder Mittelstaat mit allzuliebender Sorgfalt zum Träger einer geschichtlichen Entwickelung gemacht wird. Unbedeutende Individuen und kleinliche Verhältnisse werden zu einer gewissen Importanz aufgebauscht; Sachsen erscheint dem deutschen Knaben am Neckar als Ausland

(p. 159); und welche Engbrüstigkeit, die deutschen Freiheitskriege und ihre Vorbereitung von specifisch württembergischer Höhe aus zu verfolgen!

Um Himmelswillen keine württembergische Geschichte für sich; nur allgemein deutsche! in diesem Rahmen aber ließe sich an Ruhepuncten immer abschweifen zu den Besonderheiten der engeren Heimath, die in dem vorliegenden Buch vielfach einen treffenden Ausdruck gefunden haben.

Eher zu ertragen ist

93. Dr. H. Dittmar, Abriß der bairischen Geschichte. 3. Aufl. Heidelberg, C. Winter. 1872. 93 S. 8. 1 M.

Freilich mehr Leitfaden.

Die gleichen Vorzüge wie die gleichen Mängel mit Völter's Württemberg hat

94. Karl Petermann's Geschichte des Königreichs Sachsen, mit besonderer Berücksichtigung der letzten 4 Jahrhunderte und der wichtigsten culturgeschichtlichen Erscheinungen. Leipzig, J. Klinkhardt, 1868. 452 S. gr. 8. 3 M.

Auch in diesem Buch sind die äußere Cultur und die darauf zielenden Institutionen, z. B. Landrentenbank, Zusammenlegung von Grundstücken, Hypothekenwesen ausführlich dargelegt und zum Verständniß gebracht. Das, meinen wir, wäre das Feld, auf welches sich die geschichtliche Heimathskunde vor Allem erstrecken müßte; und von der anschaulichen Kenntniß dieses heimathlichen Gebiets kann naturgemäß sich der Horizont zum Allgemeinen erweitern. Im Uebrigen tritt Partikularismus und Confessionalismus in dem Buche mehrfach hervor.

95. Friedrich Lauer. Die Weltgeschichte. Für die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien, für Real-, Bürger- und Fortbildungsschulen nach unterrichtlichen Grundsätzen bearbeitet. 3. Auflage. Gießen, E. Roth. 330 S. 8. 1,5 M.

Von den mannigfachen Vorzügen des Buches wollen wir besonders die ansprechende Darstellung hervorheben. Der Verfasser hat verstanden, ein reiches Material zu wirklicher Erzählung zu verknüpfen, so daß statt einer stylisirten Tabelle, wie wir die Darstellung vieler Leitfäden bezeichnen möchten, eine causale und psychologische Verknüpfung entgegentritt, die das Interesse und das Verständniß glücklich anbahnt.

96. W. Müller. Die Geschichte Württembergs für die Freunde des eigenen Vaterlandes und zum Schulgebrauch. 1862.

Der Verfasser beruft sich in der Vorrede auf die Instruction des K. Studienraths vom Juni 1856, wonach es dem Lehrer überlassen bleibt, ob er die württembergische Geschichte zusammenhängend nach der deutschen vortragen, oder, falls die Zeit hierzu nicht ausreichen sollte, die Daten der ersteren an den entsprechenden Stellen der letzteren einreihen will.

Das Buch entspricht der ersteren Alternative; und der Verfasser äußert sich zum Schluß: „Wenn es mir gelingen sollte, durch die Art, wie ich dieselbe gelöst habe, die Freunde des engeren Vaterlandes einigermaßen zu befriedigen und die Jugend zu frischer, warmer Heimathlust und Heimathliebe anzuregen, so ist der Zweck dieser Blätter vollständig erfüllt." Dieser Erfolg wird dem Buche nicht fehlen. Wir halten es jedoch mit der letzteren Alternative.

97. Dr. E. Netolczka. Geschichte der östreichisch-ungarischen Monarchie von den ältesten Zeiten bis auf unsere Tage, für Volks-, Bürger- und Töchterschulen. Wien, 1873. Pichler's Wwe. u. Sohn. 68 S. 8.

Der Verfasser will die Zusammengehörigkeit der verschiedenen Nationen Oestreichs an der Hand der Geschichte verfolgen, um ein östreichisches Bewußtsein zu erzeugen, dem sich die Interessen der Parteien gerne unterordnen; vom liberalen, aber östreichischen Gesichtspuncte aus.

Der östreichische Standpunct hält sich reservirt im Urtheil über andere Staaten; sehr reservirt aber auch in Bezug auf innere östreichische Verhältnisse.

Wir glauben, daß die Deutschen an der Donau wie an der Spree nur voran kommen durch objective Erkenntniß*) des geschichtlichen Erfahrungsmaterials. Eine Darstellungsweise, die fast nur lobt und Glück und Unglück als causale Kräfte walten läßt, möchte eine Vertrauensseligkeit herbeiführen, die bei einem ferneren Krach in den ärgsten Pessimismus umschlagen würde.

Von demselben Verfasser: Leitfaden beim ersten Unterricht in der Weltgeschichte. 5. Aufl. Wien, Pichler's Wwe. u. S. 119 S. 8.

Dieser Leitfaden hätte eher unsern Beifall; Streben nach Objectivität ist nicht zu verkennen.

Specifisch für Töchterschulen werden am meisten empfohlen:

Dr. Cassian, die Weltgeschichte für höhere Töchterschulen bearbeitet von Dr. L. Stacke. Mainz, Kunze's Nachfolger.

Von Fehlern freilich nicht frei und vielfach subjectiv gefärbt.

Dr. Fr. Krosta, Hülfsbuch für den Unterricht in der Geschichte an höheren Töchterschulen. Königsberg in Pr., H. Hartung.

Knapp und präcis gearbeitet.

Chr. Oeser, kurzer Leitfaden der allgemeinen Weltgeschichte für Töchterschulen. Leipzig, Brandstetter. 7. Aufl. 1870. 1 ℳ.

Dr. Wernicke, Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen. 14. Aufl. Berlin, Nauck. 2,4 ℳ.

Fr. Nösselt, kleine Weltgeschichte für Töchterschulen. 19. Aufl. Breslau, Max u. Cie. 1,9 ℳ.

c. Tabellen.

Vielen der besprochenen Leitfäden (auch einzelnen Lehrbüchern) sind Zeittafeln oder synchronistische Tabellen beigefügt, wie denen von Dittmar, D. Müller, Knochenhauer, Pütz, Cassian, Schwartz, Kapp, Schmelzer, Foß, Lauer, Pierson, Kriebitzsch, Spieß u. Berlet u. A.

Von besonderen tabellarischen Zusammenstellungen seien erwähnt:

98. C. Peter, Geschichtstabellen zum Gebrauch beim Elementar-Unterricht in der Geschichte. 9. Aufl. Halle, Waisenhaus. 1870. 66 S. 0,5 ℳ.

99. Dr. A. Schäfer, Geschichtstafeln zum Auswendiglernen. 12. Aufl. Mit Geschlechtstafeln. Leipzig, Arnoldi. 1870. 66 S. gr. 8. 0,5 ℳ. (Für drei Stufen gesondert.)

100. Dr. P. Goldschmidt, Geschichtstabellen zum Gebrauch in höheren Schulen. Berlin, Oppenheim. 1871. 43 S. gr. 8. 0,5 ℳ.

Zwei Stufen sind durch den Druck unterschieden; die Anordnung ist synchronistisch. Anhang I behandelt Preußen (Brandenburg, Preußen,

---

Vgl. Herbart's Lehrb. zur Psychologie. 3. Aufl. p. 89: Deshalb wirkt ꝛc."

Schlesien, Hannover, Schleswig-Holstein); Anhang II andere deutsche Länder (Baiern, Pfalz, Württemberg, Sachsen, Elsaß und Lothringen, Oldenburg).

Die Auswahl ist sorgfältig; beschränkt sich übrigens auf die politische Geschichte.

101. Prof. Dr. W. Pierson, Geschichtstabellen zum Gebrauch für höhere Lehranstalten. 3. Aufl. Brandenburg. 1873. A. Müller.

Die Tabellen sind in synchronistischer Anordnung sachkundig angelegt; sie sind reichhaltig, ohne Ueberladung; verschiedene Druckschrift bezeichnet die verschiedenen Stufen. Da auch die culturgeschichtlichen Erscheinungen gebührend berücksichtigt sind, so ist das Werk auch für weitere Kreise empfehlenswerth. „Der Anhang bezweckt, dem Schüler die Rechtschreibung der mythologischen Namen zu vermitteln, das Auffinden der historisch wichtigen Oertlichkeiten im Atlas zu erleichtern rc."

102. J. Groß, Wiederholungsstoff für den Geschichtsunterricht in Mittelschulen. Görlitz, Remer. 1870. 51 S. gr. 8. 0,5 M.

103. C. Winderlich, Uebersicht der Weltgeschichte in synchronistischen Tabellen für alle Freunde der Geschichte. 4. und bis in die neueste Zeit (1873) fortgeführte Auflage. 119 S. 1,25 M. Breslau, 1873. J. U. Kern.

Die Uebersicht ist schon wegen ihrer großen Reichhaltigkeit zu empfehlen. Von dem Uranfang geschichtlicher Kunde bis zur Gegenwart enthält sie alle hervortretenden Erscheinungen, ohne sich auf auserwählte Völker zu beschränken.

Dabei ist für Uebersichtlichkeit durch Bezeichnung der Zeitalter (über deren Character man freilich anderer Meinung sein kann), verschiedenartigen Druck, der das Wesentlichste scharf hervorhebt rc. gesorgt. Die Angaben sind, soweit wir sie verfolgt haben, correct; gebührend kurz, ohne Räthsel zu stellen; zuweilen etwas subjectiv gefärbt. Ganz besonders ist in einer durchgehenden Rubrik die Culturgeschichte berücksichtigt.

104. Dr. O. Lange, Tabellen und Karten zur Weltgeschichte. Tabelle I (zur biographischen Vorstufe.) Mit 8 Karten, entworfen vom Verfasser, revidirt von H. Kiepert. 6. Aufl. Berlin, Gärtner. 1 M.

Tabelle II (zur ethnographischen Vorstufe.) Mit 7 Karten (rev. von H. Kiepert.) 6. Aufl. 1873. 1 M.

Tabelle III. (Zur Universalgeschichte.) Mit 6 Karten (revidirt von H. Kiepert.) 3. Aufl. 1871.

„Die Reihenfolge der Uebungen bei dem Unterrichte ist demnach in der Weise festzustellen, daß zuerst, sei es in der Form des Vortrags oder der katechetischen Verarbeitung, das Terrain im Großen an der Karte veranschaulicht wird*); daran schließt sich die Geschichtserzählung mit Benutzung des bereits an der Karte gewonnenen Wissens, und endlich erfolgt die Einprägung der Tabelle". Gewiß sehr richtig. — Ebenso verdient die Anlage dreier Hefte, deren Inhalt jedesmal ganz anzueignen ist, den Vorzug vor der Unterscheidung verschiedener Stufen durch den Druck in einem Heft. Ganz besondere Anerkennung verdient aber in der ganzen Anlage die Durchführung der historisch-geographischen Seite. Die Hefte

*) resp., daß man die Terrainverhältnisse durch Benutzung der Wandtafel vor den Augen der Schüler gleichsam entstehen läßt.

im Octavformate sind sehr handlich; die Karten correct, sauber und sehr übersichtlich gezeichnet, wenn auch der Gegensatz von Berg und Thal etwas zurücktritt; auch ist dadurch, daß die Karten den einzelnen Unterrichtsstufen angepaßt sind, zumal auf der untersten Stufe jede verwirrende Ueberfüllung vermieden.

105. Dr. Fritzsche, Tabellarische Uebersicht der allgemeinen Geschichte. 4. Aufl. Leipzig, H. Fritzsche. 1869. 48 S. 0,35 M.

106. Prof. Dr. Richter, Repetitorium der Universalgeschichte. Wien, Gerold's Sohn. 1869. 160 S. 1 M.

Die neueste Geschichte ist besonders eingehend behandelt.

107. Gedächtnißtafeln zu Welter's Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen. 4. Aufl. Braunschweig, J. H. Meyer. 1868. 0,45 M.

108. C. Aumann, Geschichtstabellen für Schüler der oberen Klassen auf Gymnasien und Realschulen. I. Tabelle, Uebersicht der allgemeinen Geschichte. Breslau, 1867. Morgenstern. 352 S. 4,5 M.

Die Tabellen umfassen politische, Cultur- und Kirchengeschichte und sind überaus reichhaltig; die Urtheile tragen aber oft ein orthodox einseitiges Gepräge.

109. Th. Dielitz, Geschichtstabellen zum Grundriß der Weltgeschichte von Th. Dielitz. 4. Aufl. Oldenburg, G. Stalling. 1867. 40 S. 0,4 M. (synchronistisch; und sehr übersichtlich.)

110. Dr. E. Cauer, Geschichtstabellen zum Gebrauch auf Gymnasien und Realschulen, mit einem Anhang über die brandenb.-preuß. Geschichte. 11. Aufl. 72 S. Breslau, Trewendt. 1864. 0,5 M.

111. H. Herzog, Chronologischer Ueberblick der Geschichte der schweizerischen Eidgenossenschaft für höhere Volksschulen. 50 S. Aarau, Sauerländer, 1864.

112. Dr. G. Schuster, 1) Tabellen zur Weltgeschichte in mehreren durch den Druck geschiedenen Cursen, nebst einem Abriß der preußischen Geschichte, mehreren Regententabellen und Stammtafeln. 14. Auflage. Hamburg, O. Meißner. 1871. 118 S. 0,75 M.
2) 100 Zahlen aus der Weltgeschichte. 7. Aufl. 1870. 0,15 M.

III.

Naturlehre.

Von

F. Langhoff,
Director der Provincial-Gewerbeschule in Potsdam.

Der Unterricht in der Naturlehre, mathematischen Geographie und populären Astronomie.

„Daß in der obern Klasse einer gehobenen Elementarschule Unterricht in der Naturlehre (Physik) ertheilt werde, muß Jeder billigen, welcher die Nothwendigkeit der Erkenntniß der Erscheinungen oder Phänomene der Natur für die allgemein-menschliche und bürgerliche Bildung erkannt hat. Die Natur ist mit den beiden anderen Gebieten oder Lehren von Gott und dem Menschen die Quelle und der Gegenstand aller wahren Bildung.*) In früheren Zeiten schloß man sie von dem Schulunterricht aus, oder beschränkte sich auf die Mittheilung von einzelnen Notizen und Bruchstücken; entweder, weil man den unbedingten Werth derselben nicht eingesehen hatte, oder, weil die Natur selbst den Gelehrten nur sehr unvollständig bekannt war. Bei den außerordentlichen Fortschritten aber, den die Physik, als Theil der Naturkunde, seit fünfzig Jahren gemacht hat, und bei der täglich steigenden Anwendung der Naturkräfte auf das bürgerliche Leben würde es eine unverantwortliche Vernachlässigung der Jugend sein, wenn man sie nicht nach Möglichkeit mit den Erscheinungen der Natur bekannt machen, und in Schulen wenigstens den **Grund** zu einer dadurch ermöglichten gründlichen Kenntniß derselben und ihrer Gesetze legen wollte. Aber wir brauchen nur den unbestrittenen, außerordentlichen Einfluß der Naturkenntnisse auf die menschliche Bildung überhaupt, d. h. ihren formalen Einfluß, den Gewinn für klare Ansichten über die Weltschöpfung, die Stellung des Menschen zu dem Weltganzen und zu dem Schöpfer selbst und die richtige Auffassung der Bestimmung des Menschen in's Auge zu fassen, um die unbedingte Wichtigkeit des Unterrichts in der Naturkunde anzuerkennen (**Welt**bewußtsein — **Selbst**bewußtsein — **Gottes**bewußtsein!). In vergangenen Zeiten legte man auf die Bruchstücke, welche darüber in dem Volksunterrichte vorkamen, darum einigen Werth, weil es nöthig schien, den ererbten Glauben an Gespenster und Hexen, an dämonische oder diabolische Einwirkungen, kurz den Aberglauben dadurch zu verdrängen. Dieser enge Zweck wurde durch die Verhältnisse der Volkseinsicht und des Volksglaubens den Lehrern der Zeit nahe gelegt. Aber heut zu Tage, nachdem

*) „Kenntniß der mathematischen Geographie und Astronomie ist nicht sowohl ein Lob, als die Unbekanntschaft mit ihr ein Tadel ist.“

derselbe vollständig erreicht ist, würden wir, bei der Beschränkung auf diese negative Wirkung, hinter den Anforderungen der Zeit in Betreff der Bildung offenbar zurückbleiben, wollten wir nicht auf den positiven Gewinn, der aus ihrem Unterricht für die menschliche Bildung hervorgeht, einen entscheidenden Werth legen. Ohnehin ist die gründliche Belehrung über die Wahrheit selbst das beste Mittel zur Zerstörung der Unwahrheit, der falschen und schiefen Ansichten und jedweder Art des Aberglaubens. Ja es muß mit Entschiedenheit behauptet werden, daß selbst die religiöse Bildung ohne Naturkenntniß höchst einseitig bleibt. Folglich trägt ein gründlicher Unterricht über die Natur den höchsten Zwecken der Bildung die segensreichsten Früchte, und er äußert auf das Ganze der Bildung den außerordentlichsten, nicht zu hoch anzuschlagenden Einfluß.

Der Zweck dieses Unterrichts ist in objectiver Hinsicht: 1) die möglichst vollständige Kenntniß der Erscheinungen und Thatsachen in der Natur selbst; 2) die Kenntniß ihres regel- oder gesetzmäßigen Verlaufes, und 3) die Erforschung der sie erzeugenden Ursachen. Jenes ist das Erste, dieses das Zweite, das Folgende das Dritte. Die Kenntniß der Thatsachen, des Thatbestandes, tritt zuerst hervor, muß zuerst erreicht werden; aber man darf dabei nicht stehen bleiben. Kant würde sagen: bloße Kenntniß der Erscheinungen ist nur ein Aggregat von Wissen, ist blind, und eine gesuchte (scheinbare) Auffassung der Gesetze ohne Thatsachen ist leer und hohl. Man muß vor Allem wissen, was ist, was sich begiebt und wie es verläuft von Anfang bis zu Ende, und womit die einzelnen Erscheinungen zusammenhangen; dann erst fragt man, warum es so ist und welches die Kräfte sind, welche die Erscheinungen hervorrufen.*) Es gab eine Zeit, wo man meinte, die Natur a priori construiren zu können, daß man sich um die Erscheinungen nicht zu bekümmern habe, daß der denkende Geist sie aus sich selbst begreifen könne. Das ist aber nichts als leerer, stolzer und hochmüthiger Wahn, der auf die Methode des Unterrichts den nachtheiligsten Einfluß ausgeübt hat. Gemäß desselben begann man in dem Unterricht der Physik mit der Aufstellung allgemeiner, metaphysischer, abgezogener Sätze und Regeln, und fügte höchstens einzelne Beispiele hinzu, um das Allgemeine einiger-

*) Fast muß ich die Leser um Verzeihung bitten, daß ich so oft auf den oben abermals besprochenen Gang des Unterrichts zurückkomme. Aber die Wahrnehmung des noch so vielfach herrschenden abstracten Unterrichts nöthigt mich dazu; er ist grundverderblich. Darum noch zwei Bemerkungen von Ancillon (Zur Vermittelung der Extreme ꝛc. Zweiter Theil. S. 256 und 275).

1. „Unsre Kenntnisse erhalten und erreichen nur dann ihre Vollendung, wenn sich das Allgemeine auf das Besondere bezieht und begründet ist, und das Besondere unter das Allgemeine geordnet, an einander gereiht wird und sich in dasselbe gewissermaßen auflöset und verliert. Ohne ein Besonderes, Individuelles, Daseiendes würde das Allgemeine keine Realität haben, und ohne das Allgemeine würde das Besondere keine Haltung, keinen Zusammenhang, keine wissenschaftliche Einheit bilden und in eine unfruchtbare Anhäufung von individuellen Thatsachen ausarten."

2. „Der rechte Weg (in der Naturforschung) ist, vom Besonderen ausgehend zum Allgemeinen zu gelangen und diese Verallgemeinerung, wo möglich, bis dahin zu treiben, wo sie sich in die Einheit verliert. Es ist ein verkehrter Gang, der nur zu Irrthümern führen kann, wenn die Philosophie mit dem Allgemeinen anfängt, in dem Wahn, aus ihm das Besondere zu errathen und abzuleiten, und sich gleich bei ihrem Beginnen in die Einheit versetzt, um die Mannigfaltigkeit zu erzeugen, dieselbe nach Belieben zu erschaffen, oder sogar zu ersetzen und zu entbehren."

maßen zu veranschaulichen oder, wie man zu sagen beliebte, zu beweisen. Man fing also mit dem, was das Letzte und Höchste sein soll, an und kehrte in solcher Weise den naturgemäßen Gang geradezu um. Menschen, denen die Kenntniß des Realen, die Einsicht in das Einzelne abgeht, lieben es, sich und Andere mit leeren, in der Luft schwebenden Allgemeinsätzen und Phrasen zu täuschen und ihre Leerheit durch Bombast und Gemeinplätze zu verdecken. Solch Wortwerk ist nirgends schädlicher als in dem Jugendunterricht. Hier hat man es zunächst immer mit dem Einzelnen, mit der Auffassung bestimmter Erscheinungen zu thun, um nachher, wenn dieses in dem Geiste festliegt, darüber eine verständige Betrachtung und rationelle Beurtheilung anzustellen.

Also, was wir durch den physikalischen Unterricht erstreben, ist nichts Anderes, nichts mehr und nichts weniger, als die Kenntniß der Natur selbst. Andere Zwecke sind hier Nebensache und Beiwerk. Dazu rechnen wir: 1) die Vertreibung des Aberglaubens. Es folgt dieses von selbst aus einer richtigen Kenntniß der Natur der Dinge, und nur da ist eine specielle Beziehung an ihrer Stelle, wo wirklich falsche Meinungen noch grassiren. Wo dieses nicht der Fall ist, giebt man allenfalls nach Hinstellung der Wahrheit eine historische Notiz von vorgekommenen falschen Meinungen. — Zu der Nebensache rechnen wir: 2) die Beziehung der Naturerscheinungen und der Einrichtung der Natur auf die Weisheit und Güte des Schöpfers. — Man wird uns nicht mißverstehen. Allerdings soll auch davon die Rede sein. Aber ungesucht und nicht mit den Haaren herbeigezogen; nicht von vorn herein darf diese Beziehung als der Hauptzweck aufgefaßt werden. Man bringt sonst die Naturkunde in eine schiefe Stellung, der Vortrag wird oberflächlich, seicht und langweilig, er artet in ein leeres, moralisirendes, ästhetisirendes, salbaderndes Geschwätz aus*) und die reine Liebe zur Naturkenntniß verschwindet.

*) „Les idées morales se présentent assez souvent et assez naturellement, pour qu'on n'ait pas besoin, de les chercher, où elles ne sont pas."

N. Manuel, p. 67.

Diekmann schloß in der ersten Auflage seiner „Naturlehre in katechetischer Gedankenfolge als Gegenstand der Verstandesübung und als Anlaß zur religiösen Naturbetrachtung", Altona, 1825, den Abschnitt über die Undurchdringlichkeit mit den Worten: „Wie gut hat es doch Gott gemacht, daß die Luft sich so leicht wegstoßen läßt!" — Darin liegt, offener oder versteckter, ein Meistern des Schöpfers, ein Beurtheilen der Natureinrichtung nach Zweckbegriffen, die wir willkürlich ersinnen, wenn es nicht gar an den Ausspruch erinnert: Wie gut ist es doch (eingerichtet), daß die Katzen gerade da die Löcher in dem Balge haben, wo die Augen sitzen! — Man vergesse nicht: „Vom Nutzen des Wassers, der Luft, der Erde u. s. w. kann vernünftig nicht die Rede sein, weil diese Dinge Grundbedingungen alles animalen und vegetativen Lebens sind, mit denen eben deßhalb dieses fällt. Man mag die Unentbehrlichkeit jener Stoffe aus der Natur des organischen Lebens nachweisen; der Nutzen eines Dinges aber setzt nothwendig voraus, daß die Existenz desjenigen, dem es nützen soll, nicht schlechthin von jenem abhängig ist." — „Die Naturlehre als Hinleitung zur religiösen Naturbetrachtung 2c. von Raab, zweite Auflage, Gotha 1839, Gläser", enthält nichts als einige Ausrufe am Schlusse einiger, in der nüchternsten Weise abgefaßten Abschnitte. Und der Titel des Buches: „Naturgeschichte aus dem religiösen Standpunkte für die Jugend in Volksschulen, von J. Annegarn, Pastor in Selm, Münster 1837," täuscht. Des Verfs. Versicherung in dem Vorwort: „Bei jeder Gelegenheit habe ich mich bemüht, Gottes Macht, Weisheit und Güte an seinen Werken nachzuweisen," ist eine Phrase. Was für eine Bewandtniß es in dieser trivialen Naturgeschichte mit den „Erläuterungen der biblischen Geschichte, welche in die Naturgeschichte einschlagen und manche religiöse

Lichtenberg hatte recht, wenn er behauptete, daß die Schriftsteller über Physik um so häufiger von der Größe des Schöpfers zu sprechen pflegten, je weniger sie in ihrem (physikalischen) Werke ihre eigene Größe an den Tag legen könnten. Die Auffassung der Erhabenheit des Weltganzen und die Größe ihres allmächtigen und allweisen Urhebers ist das nothwendige Resultat der wahren Kenntniß der Natur selbst. Wie der endliche beschränkte Mensch wohl aus dem Verlauf und dem Fortschritt der Weltgeschichte im Allgemeinen und Großen, nicht aber aus allen einzelnen Ereignissen, Unglücksfällen, Unthaten, Rückschritten u. s. w. die Hand einer lenkenden Vorsehung zu ahnen (nicht nachzuweisen) vermag; so läßt sich auch die Weisheit des Schöpfers nicht aus allen Naturerscheinungen, sondern nur aus dem ganzen Natur- und Weltbau und aus der Vernünftigkeit der allgemeinen Ordnung und Gesetzmäßigkeit erkennen; ja man muß den Glauben an sie schon hinzubringen, um nicht durch einzelne Erscheinungen geirrt zu werden, und um sie in Allem zu finden. Mit Asmus sagen wir daher, daß derjenige, den der prachtvolle Aufgang der Sonne nicht höher stimmt, sie in Gottes Namen ohne „künstliches Thränenwasser" aufgehen lassen möge. Begriffe, oder gar Worte, thun es auch hier nicht. Die religiöse Naturansicht muß also als Resultat der Einsicht von selbst hervortreten; sonst ist sie hohl und nichtig, und wir rechnen das Geschwätz darüber unverholen zu der unübersehlichen Masse der Unwahrheiten auch unserer Zeit. „Die Natur ist redlich", sagt nicht nur Schiller, sondern auch der große Naturforscher Alexander v. Humboldt. Um dieses zu wissen, braucht man sie nur zu kennen. Eines Andern bedarf es dazu nicht. Man hat nur Augen und Ohren aufzuthun, nur in der Natur als Mensch zu wandeln, um sich von ihrer Einfachheit und Wahrhaftigkeit, Erhabenheit und Herrlichkeit zu überzeugen.*) Und welche geheime Heilkräfte sie besitzt — nicht

Bilder erklären", habe, kann man aus Pröbchen ersehen, wie dieses (S. 44): „König David hatte seinen Leibesel und Salomon wurde als König anerkannt als sein Vater ihm erlaubte, den königlichen Esel zu besteigen." — „Geographie aus christlichem Standpunkte" und ähnliche (ködernde) Redensarten gehören dahin. Sie werden gesunden Menschen wahrhaft zum Eckel. Vous me faites aller encore à la messe! Diese Phrase erinnert an eines neuern französischen Schriftstellers Ansichten, an Rougemont, dessen geographische Bücher Hugendubel in Deutschland heimisch gemacht hat. Nach seiner Ansicht hat es sich in Folge des Sündenfalles nicht nur mit dem Menschengeschlechte, sondern mit der ganzen Natur verschlimmert. Seit dem erst sterben die Thiere und die Pflanzen, seit dem erst giebt es Gifte, seit dem haben sich die schädlichen Insekten bis in's Unglaubliche vermehrt, seit dem haben sich die sonst so gutmüthigen, friedlichen, Pflanzen-fressenden Thiere in Fleischfresser verwandelt. Unmöglich kann Einer, welcher die Tiefen der Liebe Gottes und die Tiefen der Sünde kennt, annehmen, daß Gott die Erde, so wie sie jetzt ist, habe „sehr gut" finden können u. s. w. (Ist das simplicitas — sancta oder simplex?)

*) „Er (der naturwissenschaftliche Unterricht) hat zwar nicht den bestimmten Zweck, Sittlichkeit und Religiosität zu begründen; aber daß er auch in dieser Hinsicht von vortheilhaftem Einfluß sein müsse, ist keinem Zweifel unterworfen und muß um so mehr hervorgehoben werden, da Manche sogar von einer nachtheiligen Einwirkung der Naturwissenschaft auf die Sittlichkeit gesprochen haben. Jedes Geschöpf trägt den Stempel seines Schöpfers und erinnert nothwendig an den Schöpfer, wenn man es in seiner Lebendigkeit, seiner Zweckmäßigkeit, und seiner Vollendung betrachtet." Eine Stelle aus einem Buche, auf das wir Lehrer an Gymnasien aufmerksam machen wollen: „Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Von J. H. Deinhardt ꝛc. Hamburg, bei Perthes, 1837." — „Einen dritten Werth des Studiums der Natur müssen wir in seinem moralischen Einfluß

bloß leibliche, sondern auch geistige — hat manches durch Schicksale und Menschen erkrankte Gemüth erfahren. Davon wäre viel zu reden, wenn hier der Ort dazu wäre*); hier ist uns die Kenntniß der Sache selbst die Hauptsache, das Ziel unseres Strebens.

Nach dieser Feststellung gehen wir zur Bestimmung des Inhalts des hier zu besprechenden Unterrichts über. In der Ueberschrift haben wir ihn als Physik und mathematische Geographie bezeichnet, d. h. die Kenntniß der allgemeinen Erscheinungen der Erde und des (sichtbaren) Himmels. In der gewöhnlichen Geographie kommen zwar auch Kenntnisse aus der sogenannten mathematischen Geographie vor, und sie sind darin gar nicht zu entbehren; aber zu einer vollständigen Einsicht über die Verhältnisse der Erde als eines mathematischen Körpers zu dem Sonnensystem und dem Himmel überhaupt kann man es darin nicht bringen, einmal, weil der Standpunkt der Schüler dazu noch nicht hinreicht, und zum Zweiten, weil der Unterricht in der Erdbeschreibung durch eine vollständige Behandlung der mathematischen Geographie zu sehr zerrissen, in's Weite hineingezogen werden würde. Was von dem

---

auf die Bildung des Charakters suchen. Der Egoismus fällt bei der ächten Naturforschung weg. Die Natur ist etwas so Großes, so Anziehendes, sie reizt durch die stets neuen Phänomene, welche sie darstellt, die Wißbegierde in dem Grade, daß der Forscher sich selbst verliert, um einzig und allein in das sich ihm darbietende Object sich zu vertiefen. Das Studium der Natur unterscheidet sich von dem philosophischen Studium wie Classicität und Romantik. Das eine ist objectiv, das andere ist subjectiv. Das Interesse an der Erkenntniß der Natur ist daher etwas so Reizendes, daß es bei dem Naturforscher Vergessenheit aller irdischen, materiellen Vortheile bewirkt. Wenn man Clusius's Leben lies't; wenn man Linné's von allen irdischen Hindernissen bekämpfte und dennoch siegreiche wissenschaftliche Entwickelung verfolgt; wenn man die ganze Geschichte der Botanik durchgeht: so wird man am Ende finden, daß keine Idee, die der Ehre und Religion ausgenommen, so viele Märtyrer zählt, als die Idee der Naturkunde. Die Ursache hiervon ist, daß das Studium der Natur zwei Eigenschaften mit der Ehre und Religion gemein hat, indem es zugleich objectiv und ästhetisch ist, zugleich ein äußeres Object umfaßt und mittelst dieser Auffassung das Gefühl auf's Lebendigste beschäftigt. Gleich der Religion bildet es auch nicht bloß Märtyrer, sondern auch fromme und sanfte Menschen. Die Geschichte der Naturwissenschaft stellt weniger jene wilden, erbitterten und verketzernden Zwiste auf, welche auf dem Gebiete der übrigen Wissenschaften so gewöhnlich sind, wie jene Unbilligkeit gegen das Verdienst der Vorgänger, welche die Bahn zu neuer Ehre erschwert haben. Man könnte mithin sagen, die Naturforscher machten einen über die ganze Erde verbreiteten Orden aus, den einzigen, welcher bis zum Ende der Welt dauernd sich mehren und verklären wird. — Wie die Gärtner die frommsten Handwerker, die Landbauer die frommsten Bürger sind; so werden die Anbauer der Wissenschaften in dem Maaße sanfter, als sie sich in das objective Studium der Natur vertiefen, und jenes bekannte: nec sinit esse feros — kann besonders auf sie angewandt werden. — Endlich hat die Naturforschung das mit der Religion gemein, daß sie in solchen Verhältnissen Trost gewährt, wo jeder andere Trost fehlschlägt. Ein Naturforscher giebt nie seine Wissenschaft auf, wird ihrer nie überdrüssig. Rousseau und Goethe fanden in diesem Studium ihre letzte Schutzwehr gegen die Leere des Lebens."

Aghardh, Lehrbuch der Botanik, aus dem Schwedischen von Meyer, Kopenhagen 1831, erste Abth. S. 78.

Auf zwei Aufsätze, in welchen die Naturkunde als Religionserkenntniß besprochen wird, weisen wir noch hin: in Mager's Revüe, im Februarheft 1842, läßt sich darüber Herr Dr. Kühner in Saalfeld sehr lehrreich aus, und in den Rhein. Bl., 27. Band, 1. Heft vom J. 1843, stehen die Ansichten des Herausgebers über denselben Gegenstand, in Bezug auf seinen (bestrittenen) Aufsatz: „Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher." (Rhein. Bl. 26. Bd. 2. H.)

*) In obiger Beziehung verweisen wir auf das im letzten Aufsatze des Wegweisers empfohlene kleine Büchlein von Boclo.

Aequator, den Wende- und Polarzirkeln, von den Meridianen ꝛc. in der Erdbeschreibung zum Behuf der Kenntniß der physikalischen Beschaffenheit der Erde gesagt werden muß, wird an dem Globus gezeigt und mehr als historische Notiz denn als rationelle Einsicht behandelt, mit Hinweisung auf den nachfolgenden Unterricht, der darüber eine vollkommnere Einsicht liefern werde.

Zur allgemeinen Bildung rechnen wir die Kenntniß der Erscheinungen der Natur auf der Erde und die Kenntniß der Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen, d. h. Kenntniß der Physik und der populären Astronomie. Beides soll in dem vorliegenden Unterricht erstrebt werden. Man kann Beides nach und neben einander betreiben. Wenn auch der gebildete Mensch dem Astronomen die Berechnungen nicht nachmacht, so soll er doch den Gang kennen, den der menschliche Geist nimmt, um die Resultate der Forschung herauszubringen. Auf die Kenntniß dieser Resultate kommt es an, und auf die Einsicht, wie sie gefunden worden. Das Finden selbst bleibt den Forschern überlassen.

Nun kommen wir zur Methode dieses Unterrichts.

Sie ist im Allgemeinen durch die Gesetze des Unterrichts vorgezeichnet. Die Kenntnisse der äußern Welt erlangt man durch äußere, sinnliche Anschauung; die Auffassung der einzelnen Erscheinungen selbst ist daher überall das Erste. Der Unterricht hat folglich dem Schüler die Erscheinungen selbst zuerst vorzuführen, oder ihn zu Beobachtungen zu veranlassen, wo solche im Leben gemacht werden können, oder ihn an diejenigen, die er bereits gemacht hat, zu erinnern, und sie mit ihm nach ihrem Anfange, Verlauf und Ende zu besprechen. Natürlich setzt hier der enge Kreis der Schulverhältnisse bestimmte Gränzen, die es nicht immer erlauben wollen, daß viel geschehe. Aber der Grundsatz muß festgehalten werden: möglichst viel sinnliche Anschauung selbst; also auch Versuche oder Experimente, wo und wie es nur möglich ist, und Hinweisung auf die täglichen und jährlichen Erscheinungen bei Tag und Nacht am Himmel und auf der Erde, in den Wohnstuben, in der Küche und im Keller.

Sind die Thatsachen aufgefaßt und können die Schüler ihren Verlauf im Allgemeinen, d. h. so, wie er sich den Sinnen darbietet, mündlich beschreiben, so folgt als Zweites die Aufmerksamkeit auf und das Nachdenken über den gesetzmäßigen Verlauf der Erscheinungen, einer einzelnen, welche als Repräsentantin einer ganzen Klasse zu betrachten ist, oder einer Mehrheit dem inneren Wesen nach gleicher Erscheinungen. Also zuerst sinnliche Beobachtung, anschauliche Betrachtung, Bestimmung des Verlaufs; dann äußere Aufsuchung des Naturgesetzes, der Naturgesetze. Das Dritte ist die Aufspürung der den Gesetzen und Erscheinungen zu Grunde liegenden, verborgenen Ursachen und Kräfte. Beobachtung und Erfahrung geben uns die sinnliche Gewißheit; durch wache Aufmerksamkeit und Verstand ermitteln wir den regelrechten Verlauf, die Gesetze; die Vernunft wagt sich an die Erspähung der Ursachen. Dieses Dritte führt in das Gebiet des Möglichen oder Wahrscheinlichen oder auch Gewissen, im Allgemeinen in das Reich des Hypothetischen. Die Erscheinung wird sinnlich erfahren, gesehen, gehört u. s. w.; das Gesetz wird gedacht; die Ursache erkannt, oft nur vermuthet oder geahnet. Es ist ein Fortschritt von dem Einzelnen, oft Complicirten, zum Allge-

meinen und Einfachen, die Methode ist die regressive, analytische, im Gegensatz gegen die progressive, synthetische.*) Natürlich versucht man auch, aber zuletzt, die Erklärung und Ableitung des Gesetzes aus den Ursachen, der Erscheinungen aus den Gesetzen. Ein Gesetz ist gewöhnlich die Einheit für eine Vielheit von Erscheinungen, eine Ursache (Kraft) die Einheit für eine Mehrheit von Gesetzen. Also, um es nochmals zu sagen: Zuerst überall Was; dann Wie; dann Warum, oder: Erscheinung, Gesetz, Ursache.**)

Diesen Gang fordert nicht bloß die Elementarmethode, welche überall von dem Einzelnen oder Besonderen zum Allgemeinen ***) fortschreitet, und nachher umgekehrt aus diesem jenes ableitet; sondern er stimmt auch genau mit der Geschichte der Physik überein. Die Erscheinungen oder Thatsachen kennt man immer zuerst, oft Jahrhunderte vor den Gesetzen, Jahrtausende vor den Ursachen. Der physikalische Un-

) Die rein synthetische oder speculative Naturforschung verwirft entweder die Erfahrung oder wenigstens den Ausgang von der Erfahrung. Ihre a priori'schen Constructionen führen daher häufig in das Leere und Nichtige; Träume werden für Wahrheit, Möglichkeiten für Wirklichkeiten gehalten. So leugnete die Speculation Hegel's die Möglichkeit von Planeten zwischen Mars und Jupiter, während die erfahrungsmäßig verfahrenden Astronomen (Piazzi, Harding, Olbers) sie entdeckten. So halten theoretische Naturhistoriker den Gedanken einer strengen Stufenfolge vom unvollkommensten Infusionsthierchen bis zum Menschen hinauf fest, während Ehrenberg) durch seine Microscope das Gegentheil darthut. Er zeigte bei Gelegenheit, wie er sich selbst ausdrückt, „den Unterschied des Möglichen und Wirklichen, den Einfluß von vorgreifender subjectiver Philosophie oder speculativer Naturforschung und von prüfender objectiver Philosophie oder beobachtender Naturforschung. — Die Philosophie der eigentlichen Naturforschung ist richtiger als jene absolute, und ein Aufdrängen von dergleichen philosophischen Speculationen ist desto schädlicher und hemmender, je größerer Autorität sich der erfreut, welcher sie vorlegt." Alle wahren Naturforscher waren Empiriker, und erhoben sich von der Empirie zur rationellen Erkenntniß. — Noch bis zu dieser Stunde wollen die praktischesten Nationen der Welt (Engländer und Franzosen) von der deutschen speculativen (ideologischen) Philosophie nichts wissen. Beneke auch nicht. So viel steht wenigstens fest: Wer sich der deutschen philosophischen Speculation und der Naturphilosophie ergiebt, ist zum Schullehrer verdorben. Die Engländer verstehen unter Naturphilosophie die empirisch-rationelle Naturkunde.

**) Zweierlei muß nicht vergessen werden: 1) die Erscheinungen, Phänomene; Thatsachen erscheinen selten rein, wie sie aus einem Gesetze folgen; in der Regel werden sie durch andere Gesetze und Ursachen, die mit hinein spielen, getrübt, weßhalb in der Regel nicht durch bloße Beobachtung, sondern durch den reflectirenden und abstrahirenden Verstand das Gesetz gefunden wird; 2) die Erscheinungen ereignen sich nach den Gesetzen; diese können getrennt von jenen gedacht werden, aber in der Wirklichkeit sind beide nicht von einander getrennt. Das Gesetz steckt in der Erscheinung, in der concreten Thatsache. Erkennt man diese vollkommen, so hat man auch das Gesetz.

***) Vom Besonderen zum Allgemeinen, nicht umgekehrt, gerade wie in der wahren Poesie. „Es ist" — sagt Göthe — „ein großer Unterschied, ob der Dichter zum Allgemeinen das Besondere sucht (wie Schiller), oder im Besonderen das Allgemeine schaut (wie Göthe). Aus jener Art entsteht Allegorie, wo das Besondere nur als ein Beispiel, als Exempel des Allgemeinen gilt; die letztere aber ist eigentlich die Natur der Poesie; sie spricht ein Besonderes aus, ohne an's Allgemeine zu denken oder darauf hinzuweisen. Wer nun dieses Besondere lebendig faßt, erhält zugleich das Allgemeine mit, ohne es gewahr zu werden, oder erst spät." Pfeiffer in seinen geistreichen Antithesen („Göthe und Klopstock, Leipzig 1842"): „Göthe baut von der Erde zum Himmel auf, Klopstock vom Himmel zur Erde nieder."

*) „Organisation in der Richtung des kleinsten Raumes. Dritter Beitrag. Berlin 1834. S. 8.

Der Unterricht in der Naturlehre, mathematischen Geographie und populären Astronomie.

„Daß in der obern Klasse einer gehobenen Elementarschule Unterricht in der Naturlehre (Physik) ertheilt werde, muß Jeder billigen, welcher die Nothwendigkeit der Erkenntniß der Erscheinungen oder Phänomene der Natur für die allgemein-menschliche und bürgerliche Bildung erkannt hat. Die Natur ist mit den beiden anderen Gebieten oder Lehren von Gott und dem Menschen die Quelle und der Gegenstand aller wahren Bildung.*) In früheren Zeiten schloß man sie von dem Schulunterricht aus, oder beschränkte sich auf die Mittheilung von einzelnen Notizen und Bruchstücken; entweder, weil man den unbedingten Werth derselben nicht eingesehen hatte, oder, weil die Natur selbst den Gelehrten nur sehr unvollständig bekannt war. Bei den außerordentlichen Fortschritten aber, den die Physik, als Theil der Naturkunde, seit fünfzig Jahren gemacht hat, und bei der täglich steigenden Anwendung der Naturkräfte auf das bürgerliche Leben würde es eine unverantwortliche Vernachlässigung der Jugend sein, wenn man sie nicht nach Möglichkeit mit den Erscheinungen der Natur bekannt machen, und in Schulen wenigstens den **Grund** zu einer dadurch ermöglichten gründlichen Kenntniß derselben und ihrer Gesetze legen wollte. Aber wir brauchen nur den unbestrittenen, außerordentlichen Einfluß der Naturkenntnisse auf die menschliche Bildung überhaupt, d. h. ihren formalen Einfluß, den Gewinn für klare Ansichten über die Weltschöpfung, die Stellung des Menschen zu dem Weltganzen und zu dem Schöpfer selbst und die richtige Auffassung der Bestimmung des Menschen in's Auge zu fassen, um die unbedingte Wichtigkeit des Unterrichts in der Naturkunde anzuerkennen (**Welt**bewußtsein — **Selbst**bewußtsein — **Gottes**bewußtsein!). In vergangenen Zeiten legte man auf die Bruchstücke, welche darüber in dem Volksunterrichte vorkamen, darum einigen Werth, weil es nöthig schien, den ererbten Glauben an Gespenster und Hexen, an dämonische oder diabolische Einwirkungen, kurz den Aberglauben dadurch zu verdrängen. Dieser enge Zweck wurde durch die Verhältnisse der Volkseinsicht und des Volksglaubens den Lehrern der Zeit nahe gelegt. Aber heut zu Tage, nachdem

---

*) „Kenntniß der mathematischen Geographie und Astronomie ist nicht sowohl ein Lob, als die Unbekanntschaft mit ihr ein Tadel ist."

derselbe vollständig erreicht ist, würden wir, bei der Beschränkung auf diese negative Wirkung, hinter den Anforderungen der Zeit in Betreff der Bildung offenbar zurückbleiben, wollten wir nicht auf den positiven Gewinn, der aus ihrem Unterricht für die menschliche Bildung hervorgeht, einen entscheidenden Werth legen. Ohnehin ist die gründliche Belehrung über die Wahrheit selbst das beste Mittel zur Zerstörung der Unwahrheit, der falschen und schiefen Ansichten und jedweder Art des Aberglaubens. Ja es muß mit Entschiedenheit behauptet werden, daß selbst die religiöse Bildung ohne Naturkenntniß höchst einseitig bleibt. Folglich trägt ein gründlicher Unterricht über die Natur den höchsten Zwecken der Bildung die segensreichsten Früchte, und er äußert auf das Ganze der Bildung den außerordentlichsten, nicht zu hoch anzuschlagenden Einfluß.

Der Zweck dieses Unterrichts ist in objectiver Hinsicht: 1) die möglichst vollständige Kenntniß der Erscheinungen und Thatsachen in der Natur selbst; 2) die Kenntniß ihres regel= oder gesetzmäßigen Verlaufes, und 3) die Erforschung der sie erzeugenden Ursachen. Jenes ist das Erste, dieses das Zweite, das Folgende das Dritte. Die Kenntniß der Thatsachen, des Thatbestandes, tritt zuerst hervor, muß zuerst erreicht werden; aber man darf dabei nicht stehen bleiben. Kant würde sagen: bloße Kenntniß der Erscheinungen ist nur ein Aggregat von Wissen, ist blind, und eine gesuchte (scheinbare) Auffassung der Gesetze ohne Thatsachen ist leer und hohl. Man muß vor Allem wissen, was ist, was sich begiebt und wie es verläuft von Anfang bis zu Ende, und womit die einzelnen Erscheinungen zusammenhangen; dann erst fragt man, warum es so ist und welches die Kräfte sind, welche die Erscheinungen hervorrufen.*) Es gab eine Zeit, wo man meinte, die Natur a priori construiren zu können, daß man sich um die Erscheinungen nicht zu bekümmern habe, daß der denkende Geist sie aus sich selbst begreifen könne. Das ist aber nichts als leerer, stolzer und hochmüthiger Wahn, der auf die Methode des Unterrichts den nachtheiligsten Einfluß ausgeübt hat. Gemäß desselben begann man in dem Unterricht der Physik mit der Aufstellung allgemeiner, metaphysischer, abgezogener Sätze und Regeln, und fügte höchstens einzelne Beispiele hinzu, um das Allgemeine einiger=

*) Fast muß ich die Leser um Verzeihung bitten, daß ich so oft auf den oben abermals besprochenen Gang des Unterrichts zurückkomme. Aber die Wahrnehmung des noch so vielfach herrschenden abstracten Unterrichts nöthigt mich dazu; er ist grundverderblich. Darum noch zwei Bemerkungen von Ancillon (Zur Vermittelung der Extreme rc. Zweiter Theil. S. 256 und 275).

1. „Unsre Kenntnisse erhalten und erreichen nur dann ihre Vollendung, wenn sich das Allgemeine auf das Besondere bezieht und begründet ist, und das Besondere unter das Allgemeine geordnet, an einander gereiht wird und sich in dasselbe gewissermaßen auflöset und verliert. Ohne ein Besonderes, Individuelles, Daseiendes würde das Allgemeine keine Realität haben, und ohne das Allgemeine würde das Besondere keine Haltung, keinen Zusammenhang, keine wissenschaftliche Einheit bilden und in eine unfruchtbare Anhäufung von individuellen Thatsachen ausarten.“

2. „Der rechte Weg (in der Naturforschung) ist, vom Besonderen ausgehend zum Allgemeinen zu gelangen und diese Verallgemeinerung, wo möglich, bis dahin zu treiben, wo sie sich in die Einheit verliert. Es ist ein verkehrter Gang, der nur zu Irrthümern führen kann, wenn die Philosophie mit dem Allgemeinen anfängt, in dem Wahn, aus ihm das Besondere zu errathen und abzuleiten, und sich gleich bei ihrem Beginnen in die Einheit versetzt, um die Mannigfaltigkeit zu erzeugen, dieselbe nach Belieben zu erschaffen, oder sogar zu ersetzen und zu entbehren.“

maßen zu veranschaulichen oder, wie man zu sagen beliebte, zu beweisen. Man fing also mit dem, was das Letzte und Höchste sein soll, an und kehrte in solcher Weise den naturgemäßen Gang geradezu um. Menschen, denen die Kenntniß des Realen, die Einsicht in das Einzelne abgeht, lieben es, sich und Andere mit leeren, in der Luft schwebenden Allgemeinsätzen und Phrasen zu täuschen und ihre Leerheit durch Bombast und Gemeinplätze zu verdecken. Solch Wortwerk ist nirgends schädlicher als in dem Jugendunterricht. Hier hat man es zunächst immer mit dem Einzelnen, mit der Auffassung bestimmter Erscheinungen zu thun, um nachher, wenn dieses in dem Geiste festliegt, darüber eine verständige Betrachtung und rationelle Beurtheilung anzustellen.

Also, was wir durch den physikalischen Unterricht erstreben, ist nichts Anderes, nichts mehr und nichts weniger, als die Kenntniß der Natur selbst. Andere Zwecke sind hier Nebensache und Beiwerk. Dazu rechnen wir: 1) die Vertreibung des Aberglaubens. Es folgt dieses von selbst aus einer richtigen Kenntniß der Natur der Dinge, und nur da ist eine specielle Beziehung an ihrer Stelle, wo wirklich falsche Meinungen noch grassiren. Wo dieses nicht der Fall ist, giebt man allenfalls nach Hinstellung der Wahrheit eine historische Notiz von vorgekommenen falschen Meinungen. — Zu der Nebensache rechnen wir: 2) die Beziehung der Naturerscheinungen und der Einrichtung der Natur auf die Weisheit und Güte des Schöpfers. — Man wird uns nicht mißverstehen. Allerdings soll auch davon die Rede sein. Aber ungesucht und nicht mit den Haaren herbeigezogen; nicht von vorn herein darf diese Beziehung als der Hauptzweck aufgefaßt werden. Man bringt sonst die Naturkunde in eine schiefe Stellung, der Vortrag wird oberflächlich, seicht und langweilig, er artet in ein leeres, moralisirendes, ästhetisirendes, salbaderndes Geschwätz aus*) und die reine Liebe zur Naturkenntniß verschwindet.

*) „Les idées morales se présentent assez souvent et assez naturellement, pour qu'on n'ait pas besoin, de les chercher, où elles ne sont pas.“

N. Manuel, p. 67.

Diekmann schloß in der ersten Auflage seiner „Naturlehre in katechetischer Gedankenfolge als Gegenstand der Verstandesübung und als Anlaß zur religiösen Naturbetrachtung“, Altona, 1825, den Abschnitt über die Undurchdringlichkeit mit den Worten: „Wie gut hat es doch Gott gemacht, daß die Luft sich so leicht wegstoßen läßt!“ — Darin liegt, offener oder versteckter, ein Meistern des Schöpfers, ein Beurtheilen der Natureinrichtung nach Zweckbegriffen, die wir willkürlich ersinnen, wenn es nicht gar an den Ausspruch erinnert: Wie gut ist es doch (eingerichtet), daß die Katzen gerade da die Löcher in dem Balge haben, wo die Augen sitzen! — Man vergesse nicht: „Vom Nutzen des Wassers, der Luft, der Erde u. s. w. kann vernünftig nicht die Rede sein, weil diese Dinge Grundbedingungen alles animalen und vegetativen Lebens sind, mit denen eben deßhalb dieses fällt. Man mag die Unentbehrlichkeit jener Stoffe aus der Natur des organischen Lebens nachweisen; der Nutzen eines Dinges aber setzt nothwendig voraus, daß die Existenz desjenigen, dem es nützen soll, nicht schlechthin von jenem abhängig ist.“ — „Die Naturlehre als Hinleitung zur religiösen Naturbetrachtung rc. von Raab, zweite Auflage, Gotha 1839, Gläser“, enthält nichts als einige Ausrufe am Schlusse einiger, in der nüchternsten Weise abgefaßten Abschnitte. Und der Titel des Buches: „Naturgeschichte aus dem religiösen Standpunkte für die Jugend in Volksschulen, von J. Annegarn, Pastor in Selm, Münster 1837,“ täuscht. Des Verfs. Versicherung in dem Vorwort: „Bei jeder Gelegenheit habe ich mich bemüht, Gottes Macht, Weisheit und Güte an seinen Werken nachzuweisen,“ ist eine Phrase. Was für eine Bewandtniß es in dieser trivialen Naturgeschichte mit den „Erläuterungen der biblischen Geschichte, welche in die Naturgeschichte einschlagen und manche religiöse

Lichtenberg hatte recht, wenn er behauptete, daß die Schriftsteller über Physik um so häufiger von der Größe des Schöpfers zu sprechen pflegten, je weniger sie in ihrem (physikalischen) Werke ihre eigene Größe an den Tag legen könnten. Die Auffassung der Erhabenheit des Weltganzen und die Größe ihres allmächtigen und allweisen Urhebers ist das nothwendige Resultat der wahren Kenntniß der Natur selbst. Wie der endliche beschränkte Mensch wohl aus dem Verlauf und dem Fortschritt der Weltgeschichte im Allgemeinen und Großen, nicht aber aus allen einzelnen Ereignissen, Unglücksfällen, Unthaten, Rückschritten u. s. w. die Hand einer lenkenden Vorsehung zu ahnen (nicht nachzuweisen) vermag; so läßt sich auch die Weisheit des Schöpfers nicht aus allen Naturerscheinungen, sondern nur aus dem ganzen Natur- und Weltbau und aus der Vernünftigkeit der allgemeinen Ordnung und Gesetzmäßigkeit erkennen; ja man muß den Glauben an sie schon hinzubringen, um nicht durch einzelne Erscheinungen geirrt zu werden, und um sie in Allem zu finden. Mit Asmus sagen wir daher, daß derjenige, den der prachtvolle Aufgang der Sonne nicht höher stimmt, sie in Gottes Namen ohne „künstliches Thränenwasser" aufgehen lassen möge. Begriffe, oder gar Worte, thun es auch hier nicht. Die religiöse Naturansicht muß also als Resultat der Einsicht von selbst hervortreten; sonst ist sie hohl und nichtig, und wir rechnen das Geschwätz darüber unverholen zu der unübersehlichen Masse der Unwahrheiten auch unserer Zeit. „Die Natur ist redlich", sagt nicht nur Schiller, sondern auch der große Naturforscher Alexander v. Humboldt. Um dieses zu wissen, braucht man sie nur zu kennen. Eines Andern bedarf es dazu nicht. Man hat nur Augen und Ohren aufzuthun, nur in der Natur als Mensch zu wandeln, um sich von ihrer Einfachheit und Wahrhaftigkeit, Erhabenheit und Herrlichkeit zu überzeugen.*) Und welche geheime Heilkräfte sie besitzt — nicht

---

Bilder erklären", habe, kann man aus Pröbchen ersehen, wie dieses (S. 44): „König David hatte seinen Leibesel und Salomon wurde als König anerkannt als sein Vater ihm erlaubte, den königlichen Esel zu besteigen." — „Geographie aus christlichem Standpunkte" und ähnliche (ködernde) Redensarten gehören dahin. Sie werden gesunden Menschen wahrhaft zum Eckel. Vous me faites aller encore à la messe! Diese Phrase erinnert an eines neuern französischen Schriftstellers Ansichten, an Rougemont, dessen geographische Bücher Hugendubel in Deutschland heimisch gemacht hat. Nach seiner Ansicht hat es sich in Folge des Sündenfalles nicht nur mit dem Menschengeschlechte, sondern mit der ganzen Natur verschlimmert. Seit dem erst sterben die Thiere und die Pflanzen, seit dem erst giebt es Gifte, seit dem haben sich die schädlichen Insekten bis in's Unglaubliche vermehrt, seit dem haben sich die sonst so gutmüthigen, friedlichen, Pflanzen-fressenden Thiere in Fleischfresser verwandelt. Unmöglich kann Einer, welcher die Tiefen der Liebe Gottes und die Tiefen der Sünde kennt, annehmen, daß Gott die Erde, so wie sie jetzt ist, habe „sehr gut" finden können u. s. w. (Ist das simplicitas — sancta oder simplex?)

*) „Er (der naturwissenschaftliche Unterricht) hat zwar nicht den bestimmten Zweck, Sittlichkeit und Religiosität zu begründen; aber daß er auch in dieser Hinsicht von vortheilhaftem Einfluß sein müsse, ist keinem Zweifel unterworfen und muß um so mehr hervorgehoben werden, da Manche sogar von einer nachtheiligen Einwirkung der Naturwissenschaft auf die Sittlichkeit gesprochen haben. Jedes Geschöpf trägt den Stempel seines Schöpfers und erinnert nothwendig an den Schöpfer, wenn man es in seiner Lebendigkeit, seiner Zweckmäßigkeit, und seiner Vollendung betrachtet." Eine Stelle aus einem Buche, auf das wir Lehrer an Gymnasien aufmerksam machen wollen: „Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Von J. H. Deinhardt ꝛc. Hamburg, bei Perthes, 1837." — „Einen dritten Werth des Studiums der Natur müssen wir in seinem moralischen Einfluß

bloß leibliche, sondern auch geistige — hat manches durch Schicksale und Menschen erkrankte Gemüth erfahren. Davon wäre viel zu reden, wenn hier der Ort dazu wäre*); hier ist uns die Kenntniß der Sache selbst die Hauptsache, das Ziel unseres Strebens.

Nach dieser Feststellung gehen wir zur Bestimmung des Inhalts des hier zu besprechenden Unterrichts über. In der Ueberschrift haben wir ihn als Physik und mathematische Geographie bezeichnet, d. h. die Kenntniß der allgemeinen Erscheinungen der Erde und des (sichtbaren) Himmels. In der gewöhnlichen Geographie kommen zwar auch Kenntnisse aus der sogenannten mathematischen Geographie vor, und sie sind darin gar nicht zu entbehren; aber zu einer vollständigen Einsicht über die Verhältnisse der Erde als eines mathematischen Körpers zu dem Sonnensystem und dem Himmel überhaupt kann man es darin nicht bringen, einmal, weil der Standpunkt der Schüler dazu noch nicht hinreicht, und zum Zweiten, weil der Unterricht in der Erdbeschreibung durch eine vollständige Behandlung der mathematischen Geographie zu sehr zerrissen, in's Weite hineingezogen werden würde. Was von dem

---

auf die Bildung des Charakters suchen. Der Egoismus fällt bei der ächten Naturforschung weg. Die Natur ist etwas so Großes, so Anziehendes, sie reizt durch die stets neuen Phänomene, welche sie darstellt, die Wißbegierde in dem Grade, daß der Forscher sich selbst verliert, um einzig und allein in das sich ihm darbietende Object sich zu vertiefen. Das Studium der Natur unterscheidet sich von dem philosophischen Studium wie Classicität und Romantik. Das eine ist objectiv, das andere ist subjectiv. Das Interesse an der Erkenntniß der Natur ist daher etwas so Reizendes, daß es bei dem Naturforscher Vergessenheit aller irdischen, materiellen Vortheile bewirkt. Wenn man Clusius's Leben lies't; wenn man Linné's von allen irdischen Hindernissen bekämpfte und dennoch siegreiche wissenschaftliche Entwickelung verfolgt; wenn man die ganze Geschichte der Botanik durchgeht: so wird man am Ende finden, daß keine Idee, die der Ehre und Religion ausgenommen, so viele Märtyrer zählt, als die Idee der Naturkunde. Die Ursache hiervon ist, daß das Studium der Natur zwei Eigenschaften mit der Ehre und Religion gemein hat, indem es zugleich objectiv und ästhetisch ist, zugleich ein äußeres Object umfaßt und mittelst dieser Auffassung das Gefühl auf's Lebendigste beschäftigt. Gleich der Religion bildet es auch nicht bloß Märtyrer, sondern auch fromme und sanfte Menschen. Die Geschichte der Naturwissenschaft stellt weniger jene wilden, erbitterten und verketzernden Zwiste auf, welche auf dem Gebiete der übrigen Wissenschaften so gewöhnlich sind, wie jene Unbilligkeit gegen das Verdienst der Vorgänger, welche die Bahn zu neuer Ehre erschwert haben. Man könnte mithin sagen, die Naturforscher machten einen über die ganze Erde verbreiteten Orden aus, den einzigen, welcher bis zum Ende der Welt dauernd sich mehren und verklären wird. — Wie die Gärtner die frommsten Handwerker, die Landbauer die frommsten Bürger sind; so werden die Anbauer der Wissenschaften in dem Maaße sanfter, als sie sich in das objective Studium der Natur vertiefen, und jenes bekannte: nec sinit esse feros — kann besonders auf sie angewandt werden. — Endlich hat die Naturforschung das mit der Religion gemein, daß sie in solchen Verhältnissen Trost gewährt, wo jeder andere Trost fehlschlägt. Ein Naturforscher giebt nie seine Wissenschaft auf, wird ihrer nie überdrüssig. Rousseau und Goethe fanden in diesem Studium ihre letzte Schutzwehr gegen die Leere des Lebens."

Agardh, Lehrbuch der Botanik, aus dem Schwedischen von Meyer, Kopenhagen 1831, erste Abth. S. 78.

Auf zwei Aufsätze, in welchen die Naturkunde als Religionserkenntniß besprochen wird, weisen wir noch hin: in Mager's Revüe, im Februarheft 1842, läßt sich darüber Herr Dr. Kühner in Saalfeld sehr lehrreich aus, und in den Rhein. Bl., 27. Band, 1. Heft vom J. 1843, stehen die Ansichten des Herausgebers über denselben Gegenstand, in Bezug auf seinen (bestrittenen) Aufsatz: „Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher." (Rhein. Bl. 26. Bd. 2. H.)

*) In obiger Beziehung verweisen wir auf das im letzten Aufsatze des Wegweisers empfohlene kleine Büchlein von Boclo.

Aequator, den Wende- und Polarzirkeln, von den Meridianen &c. in der Erdbeschreibung zum Behuf der Kenntniß der physikalischen Beschaffenheit der Erde gesagt werden muß, wird an dem Globus gezeigt und mehr als historische Notiz denn als rationelle Einsicht behandelt, mit Hinweisung auf den nachfolgenden Unterricht, der darüber eine vollkommnere Einsicht liefern werde.

Zur allgemeinen Bildung rechnen wir die Kenntniß der Erscheinungen der Natur auf der Erde und die Kenntniß der Erscheinungen an Sonne, Mond und Sternen, d. h. Kenntniß der Physik und der populären Astronomie. Beides soll in dem vorliegenden Unterricht erstrebt werden. Man kann Beides nach und neben einander betreiben. Wenn auch der gebildete Mensch dem Astronomen die Berechnungen nicht nachmacht, so soll er doch den Gang kennen, den der menschliche Geist nimmt, um die Resultate der Forschung herauszubringen. Auf die Kenntniß dieser Resultate kommt es an, und auf die Einsicht, wie sie gefunden worden. Das Finden selbst bleibt den Forschern überlassen.

Nun kommen wir zur Methode dieses Unterrichts.

Sie ist im Allgemeinen durch die Gesetze des Unterrichts vorgezeichnet. Die Kenntnisse der äußern Welt erlangt man durch äußere, sinnliche Anschauung; die Auffassung der einzelnen Erscheinungen selbst ist daher überall das Erste. Der Unterricht hat folglich dem Schüler die Erscheinungen selbst zuerst vorzuführen, oder ihn zu Beobachtungen zu veranlassen, wo solche im Leben gemacht werden können, oder ihn an diejenigen, die er bereits gemacht hat, zu erinnern, und sie mit ihm nach ihrem Anfange, Verlauf und Ende zu besprechen. Natürlich setzt hier der enge Kreis der Schulverhältnisse bestimmte Gränzen, die es nicht immer erlauben wollen, daß viel geschehe. Aber der Grundsatz muß festgehalten werden: möglichst viel sinnliche Anschauung selbst; also auch Versuche oder Experimente, wo und wie es nur möglich ist, und Hinweisung auf die täglichen und jährlichen Erscheinungen bei Tag und Nacht am Himmel und auf der Erde, in den Wohnstuben, in der Küche und im Keller.

Sind die Thatsachen aufgefaßt und können die Schüler ihren Verlauf im Allgemeinen, d. h. so, wie er sich den Sinnen darbietet, mündlich beschreiben, so folgt als Zweites die Aufmerksamkeit auf und das Nachdenken über den gesetzmäßigen Verlauf der Erscheinungen, einer einzelnen, welche als Repräsentantin einer ganzen Klasse zu betrachten ist, oder einer Mehrheit dem inneren Wesen nach gleicher Erscheinungen. Also zuerst sinnliche Beobachtung, anschauliche Betrachtung, Bestimmung des Verlaufs; dann äußere Aufsuchung des Naturgesetzes, der Naturgesetze. Das Dritte ist die Aufspürung der den Gesetzen und Erscheinungen zu Grunde liegenden, verborgenen Ursachen und Kräfte. Beobachtung und Erfahrung geben uns die sinnliche Gewißheit; durch wache Aufmerksamkeit und Verstand ermitteln wir den regelrechten Verlauf, die Gesetze; die Vernunft wagt sich an die Erspähung der Ursachen. Dieses Dritte führt in das Gebiet des Möglichen oder Wahrscheinlichen oder auch Gewissen, im Allgemeinen in das Reich des Hypothetischen. Die Erscheinung wird sinnlich erfahren, gesehen, gehört u. s. w.; das Gesetz wird gedacht; die Ursache erkannt, oft nur vermuthet oder geahnet. Es ist ein Fortschritt von dem Einzelnen, oft Complicirten, zum Allge-

meinen und Einfachen, die Methode ist die **regressive, analytische**, im Gegensatz gegen die **progressive, synthetische**.*) Natürlich versucht man auch, aber zuletzt, die Erklärung und Ableitung des Gesetzes aus den Ursachen, der Erscheinungen aus den Gesetzen. Ein Gesetz ist gewöhnlich die Einheit für eine Vielheit von Erscheinungen, eine Ursache (Kraft) die Einheit für eine Mehrheit von Gesetzen. Also, um es nochmals zu sagen: Zuerst überall **Was**; dann **Wie**; dann **Warum**, oder: Erscheinung, Gesetz, Ursache. **)

Diesen Gang fordert nicht bloß die **Elementarmethode**, welche überall von dem Einzelnen oder Besonderen zum Allgemeinen ***) fortschreitet, und nachher umgekehrt aus diesem jenes ableitet; sondern er stimmt auch genau mit der **Geschichte der Physik** überein. Die Erscheinungen oder Thatsachen kennt man immer zuerst, oft Jahrhunderte vor den Gesetzen, Jahrtausende vor den Ursachen. Der physikalische Un-

---

*) Die rein synthetische oder **speculative** Naturforschung verwirft entweder die Erfahrung oder wenigstens den Ausgang von der Erfahrung. Ihre a priori'schen Constructionen führen daher häufig in das Leere und Nichtige; Träume werden für Wahrheit, Möglichkeiten für Wirklichkeiten gehalten. So leugnete die Speculation **Hegel's** die Möglichkeit von Planeten zwischen Mars und Jupiter, während die erfahrungsmäßig verfahrenden Astronomen (**Piazzi, Harding, Olbers**) sie entdeckten. So halten theoretische Naturhistoriker den Gedanken einer strengen Stufenfolge vom unvollkommensten Infusionsthierchen bis zum Menschen hinauf fest, während **Ehrenberg***) durch seine Microscope das Gegentheil darthut. Er zeigte bei Gelegenheit, wie er sich selbst ausdrückt, „den Unterschied des Möglichen und Wirklichen, den Einfluß von vorgreifender subjectiver Philosophie oder speculativer Naturforschung und von prüfender objectiver Philosophie oder beobachtender Naturforschung. — Die Philosophie der eigentlichen Naturforschung ist richtiger als jene absolute, und ein Aufdrängen von dergleichen philosophischen Speculationen ist desto schädlicher und hemmender, je größerer Autorität sich der erfreut, welcher sie vorlegt." Alle wahren Naturforscher waren Empiriker, und erhoben sich von der Empirie zur rationellen Erkenntniß. — Noch bis zu dieser Stunde wollen die praktischesten Nationen der Welt (Engländer und Franzosen) von der deutschen speculativen (ideologischen) Philosophie nichts wissen. **Beneke** auch nicht. So viel steht wenigstens fest: Wer sich der deutschen philosophischen Speculation und der Naturphilosophie ergiebt, ist zum **Schullehrer** verdorben. Die Engländer verstehen unter Naturphilosophie die empirisch-rationelle Naturkunde.

) Zweierlei muß nicht vergessen werden: 1) die Erscheinungen, Phänomene; Thatsachen erscheinen **selten rein, wie sie aus einem Gesetze folgen; in der Regel werden sie durch andere Gesetze und Ursachen, die mit hinein spielen, getrübt, weßhalb in der Regel nicht durch bloße Beobachtung, sondern durch den reflectirenden und abstrahirenden Verstand das Gesetz gefunden wird; 2) die Erscheinungen ereignen sich nach den Gesetzen; diese können getrennt von jenen **gedacht** werden, aber in der Wirklichkeit sind beide nicht von einander getrennt. Das Gesetz steckt in der Erscheinung, in der concreten Thatsache. Erkennt man diese vollkommen, so hat man auch das Gesetz.

***) Vom Besonderen zum Allgemeinen, nicht umgekehrt, gerade wie in der wahren Poesie. „Es ist" — sagt **Göthe** — „ein großer Unterschied, ob der Dichter zum Allgemeinen das Besondere sucht (wie **Schiller**), oder im Besonderen das Allgemeine schaut (wie **Göthe**). Aus jener Art entsteht Allegorie, wo das Besondere nur als ein Beispiel, als Exempel des Allgemeinen gilt; die letztere aber ist eigentlich die Natur der Poesie; sie spricht ein Besonderes aus, ohne an's Allgemeine zu denken oder darauf hinzuweisen. Wer nun dieses Besondere lebendig faßt, erhält zugleich das Allgemeine mit, ohne es gewahr zu werden, oder erst spät." **Pfeiffer** in seinen geistreichen Antithesen („**Göthe** und **Klopstock**, Leipzig 1842"): „**Göthe** baut von der Erde zum Himmel auf, **Klopstock** vom Himmel zur Erde nieder."

---

*) „Organisation in der Richtung des kleinsten Raumes. Dritter Beitrag. Berlin 1834. S. 8.

terricht folgt dem Wege der Geschichte der Wissenschaft. Also analytisch, regressiv, inductiv, empirisch-rational, nicht synthetisch, progressiv, deductiv, constructiv, speculativ.

Wir haben es nicht mit der Naturphilosophie zu thun; sondern mit Thatsachen und Schlüssen aus den Thatsachen, nach der Inductionsmethode der Logik.

Wenden wir das Bisherige speciell auf die mathematische Geographie und populäre Himmelskunde an, so entstehen der Reihe und Aufeinanderfolge nach folgende Fragen:

1. Was sehen und beobachten wir an dem Himmel über unserm Horizonte:
   a) täglich, bei Tag und Nacht;
   b) in den verschiedenen Jahreszeiten?
2. Tragen sich die Erscheinungen wirklich so zu, wie wir sie sehen, oder: ist es so, wie wir es wahrnehmen, und wenn nicht: wie dann?
3. Nach welchen Gesetzen geschehen die Bewegungen und Erscheinungen? woher entstehen die Täuschungen? warum stimmt der Schein nicht mit der Wirklichkeit überein?
4. Welches sind die Ursachen, die Kräfte, Grundkräfte, welche Himmel und Erde erhalten, bewegen?

In dieser Reihenfolge und nach diesem Gange muß der Unterricht ertheilt werden. Die vollständige Beantwortung der ersten Frage ist die erste Hauptsache. Man stellt sich auf den Standpunkt des Schülers und läßt ihn die Erscheinungen seines Wohnortes aufsuchen und nennen. Aus der gewöhnlichen Erdbeschreibung weiß er schon, daß die täglichen und jährlichen Erscheinungen nicht auf der ganzen Erde so sind, wie bei ihm. Darum veranlaßt man ihn, sich die Erscheinungen auf anderen Standpunkten der Erdoberfläche zu denken, und zwar 1) auf dem Aequator; 2) auf den Polen; 3) in mittleren Breiten, z. B. unter dem 52sten Grad nördlicher Breite. Die beiden ersten Standpunkte liefern die Erscheinungen so, wie sie sich auf den Extremen zeigen; sein eigener giebt ihm die Mitte zwischen beiden, von der man ausgeht, weil sie ihn umgiebt. Von ihr, dem Nächsten, aus schreitet man zu den Extremen fort, natürlich durch Bethätigung der Einbildungskraft und intuitiven Anschauung. Von den Extremen kehrt man zur Mitte zurück. Zur vollständigen Auffassung einer in Mannigfaltigkeit auftretenden Begebenheit gehört es wesentlich, daß man vor dem Fließenden (Fluctuirenden) des Ganzen erst die äußeren Enden, die Extreme (das Maximum und Minimum) auffasse und dann ein Mittleres oder mehrere Mittleren (hier z. B. die Erscheinungen auf einem Wendekreise, auf einem Polarkreise und dann auf einem Breitengrade zwischen beiden) betrachte. In solcher Weise bemächtigt man sich des ganzen Verlaufes in allen allmähligen Uebergängen und Stufen.

Die erste der aufgestellten vier Fragen beantwortet die sphärische, die zweite und dritte die theorische, die vierte die physische Astronomie. In der Wissenschaft kann man diese Theile streng von einander scheiden; der populäre Unterricht verlangt Vermittelungen, Concessionen, Transactionen.

Die Richtigkeit der bisher über die Methode in dem physikalischen Unterricht aufgestellten Grundsätze bedarf für den, welcher die Geschichte der Wissenschaft, die Elementarmethode und die Entwickelung eines Knaben von dreizehn bis sechzehn und mehr Jahren kennt, keiner weiteren Begründung, so wenig auch die früher üblich gewesene Methode den gestellten Anforderungen entsprechend gewesen sein mag. Nur über einen untergeordneten Punkt könnten die Meinungen noch auseinander gehen, nämlich über die Frage: Sollen in dem ersten Cursus (Cursus der Anschauung, der Beobachtung, der Thatsachen) die gewöhnlichsten, einfachsten Erscheinungen hinter einander vor- und durchgenommen werden, ehe man an die Auffindung eines Gesetzes und einer daraus abzuleitenden Regel denkt; oder soll das Gesetz unmittelbar auf jede Reihe zusammengehöriger Beobachtungen und Experimente folgen, und soll man gleich zur Erforschung und Benennung der Ursachen schreiten? Die Kenner der neuesten Literatur und die Leser der pädagogischen Blätter (Schulblatt für die Provinz Brandenburg und Rhein. Bl.) wissen, daß auf die Veranlassung durch Heussi's Lehrgänge oder drei Curse diese Fragen verschieden beantwortet worden sind. Die Mehrzahl der Sachkenner und Methodiker, denen auch wir jetzt beistimmen, hat sich dafür erklärt, daß Heussi's Trennung weder durchgeführt werden könne, noch dürfe. In der That erlaubt er sich auch selbst mancherlei Concessionen und Modificationen. Es ist unpsychologisch, den Lernenden einen ganzen Cursus hindurch gewaltsam bei den äußeren Erscheinungen festzuhalten, ihm den regelrechten Verlauf derselben zu verbergen, die Frage nach dem Warum zu verbieten, das Das und Was von dem Wie und Warum ganz zu trennen. Dieses Dreifache gehört in der Physik zusammen, nur in der Astronomie tritt es mehr aus einander. Aber man fängt dort mit den nächstliegenden, am leichtesten zu begreifenden Erscheinungen an, geht allmählig zu schwierigeren, complicirteren über, und ordnet endlich das Mannigfaltige zur Einheit zusammen. In dem Schulunterrichte bleibt die genaue Auffassung der Thatsachen die Hauptsache, demnächst die vollständige mündliche Darstellung derselben. Gründlich wissenschaftliche Erkenntniß ist eine Sache reiferen Alters. Aber Beobachten, Verstehen und Erklären gehören immer zusammen*).

---

*) Ein merkwürdiger Ausspruch Lessing's gehört hierher:

„Der größte Fehler, den man bei der Erziehung der Jugend zu begehen pflegt, ist dieser, daß man die Jugend nicht zum eigenen Nachdenken gewöhnt. Das große Geheimniß, die menschliche Seele durch Uebung vollkommen zu machen, besteht einzig darin, daß man sie in steter Bemühung erhalte, durch eigenes Nachdenken auf die Wahrheit zu kommen. Die Belohnung ist die Erkenntniß der Wahrheit. Bringt man aber der Jugend die historische Kenntniß gleich Anfangs bei, so schläfert man ihre Gemüther ein; die Neubegierde wird zu früh gestillt, und der Weg, durch eigenes Nachdenken Wahrheit zu finden, wird auf einmal verschlossen. Wir sind von Natur weit begieriger, das Wie als das Warum zu wissen. Hat man uns nun unglücklicher Weise gewöhnt, diese beiden Arten der Erkenntniß zu trennen; hat man uns nicht angeführt, bei jeder Begebenheit auf die Ursache zu denken, jede Ursache gegen die Wirkung abzumessen, und aus dem richtigen Verhältniß derselben auf die Wahrheit zu schließen: so werden wir sehr spät aus dem Schlummer der Gleichgültigkeit erwachen, in welchen man uns eingewiegt hat. Die Wahrheiten verlieren in unseren Augen alle Reizungen, wo wir nicht etwa bei reiferen Jahren selbst noch angetrieben werden, die Ursache der erkannten Wahrheit zu erforschen." Einen tieferen Grund für den heuristischen (überhaupt rationalen) Unterricht wird Niemand angeben

Nun reden wir noch einen Augenblick von den zu einem geistweckenden, bildenden Naturunterricht erforderlichen Eigenschaften des Lehrers.

Das Erste ist vollständige Sachkenntniß: gründliche physikalische Kenntnisse im weiteren Sinne des Wortes, die wieder mathematische Kenntnisse voraussetzen. Der Verein dieser Kenntnisse pflegt eben bei Elementarlehrern nicht häufig vorzukommen. Aus leicht begreiflichen Gründen. Die Lehrer haben selten hinreichende Gelegenheit gehabt, sich gründliche Naturkenntnisse zu erwerben. Eher ist dieses noch bei der Mathematik der Fall. Denn diese kann man in der Stube erwerben, ohne Beobachtungen und Versuche, ohne Apparate und Zurüstungen. Aber physikalische Kenntnisse, wenn sie wahr, anschaulich und lebendig sein sollen, setzen diese voraus. Vermehrt wird die Schwierigkeit eines genügenden Unterrichts in der Physik durch den bedeutenden, sehr fühlbaren Mangel eines den Anforderungen des heutigen Standpunktes der Wissenschaft und der Methodik ganz entsprechenden Leitfadens, den wir in der That noch nicht besitzen. Was ist nun unter solchen Umständen, wie sie fast allerwärts vorkommen, zu machen?

Der Lehrer, der sich zu dem Unterricht in der Physik befähigen will, wende seine Aufmerksamkeit der Beobachtung der Natur selbst zu. Alles, was er am Himmel, in Küche und Keller, an dem Wasser, dem Feuer und der Luft, an Maschinen und in Laboratorien bei Apothekern, Materialisten und Physikern ꝛc. zu sehen Gelegenheit hat, sei ihm eine angelegentliche Sorge. Mit gesunden, offenen Sinnen, und durch Liebe zur Sache angetrieben, läßt sich in dieser Beziehung viel leisten. Die Kinder sollen ja auch nicht gerade mit allem Einzelnen oder mit dem Neuesten, sondern mit dem Gewöhnlichen, was aber hier gerade das Bedeutendste und Wichtigste ist*), bekannt gemacht werden. Man darf die Anforde-

können. Die Schädlichkeit des massenhaften Unterrichts (historischen Anlehrens) und der Erfüllung der ganzen Menschenkraft springt dadurch auch in die Augen.

Eben so interessant als die vorstehenden Bemerkungen Lessing's sind die der Rahel (Ein Buch des Andenkens für Freunde. Als Handschrift. Berlin 1833, S. 586):

„Man kann es gleich merken, ob Einer zu seinen Gedanken zuerst aus einem Buche — schwarz auf weiß — oder unmittelbar aus der Welt, in allen Farben und Formen der Natur gekommen ist; nie corrigirt sich das. Vor nichts sollte ein Kind so gehütet werden, als viele Dinge zu lernen, wenn man ihm nicht die Fragen nach diesen Dingen einzugeben weiß. Noch schlimmer ist es aber, wenn Einer ein ganzes Gedankengebäude in sich aufgenommen hat, wo viele hohe Fragen beantwortet werden, die er sich selbst nicht würde vorgelegt haben. Trauriges Exempel, welches ich oft vor mir habe. Kommen solche Fragen vor, so werden sie von solchem Schüler nicht erkannt; sie und ihre vielfältigen Beziehungen schneiden bei ihm nicht ein; als äußere Zeichen regen sie nur die langen — hier leeren — Antworten, Deductionen des Lehrers auf. Aus den großen Reden, die der Lehrer ohne Gespräch hält, weiß der Schüler den Kern, wenn einer vorhanden ist, nicht auszuscheiden. Trauriges Spektakel erstickter Köpfe!“

„Gerade dann (in der Jugend) wird uns der reichste Stoff zum Denken dargeboten, wenn wir am unfähigsten sind, ihn zu verarbeiten.“ (Duden.)

*) Das Alltägliche und (sogenannte) Gemeine ist theils in der Regel praktisch wichtiger, theils gemeiniglich unbekannter und dunkler, als das Seltene. Es erfordert einen scharfen Blick und tiefen Sinn, in den Alltagserscheinungen, welche Tausende wahrnehmen, Dinge zu bemerken, welche diese Tausende von Alltagsbeobachtern nicht entdeckt hatten. Vielleicht giebt es kein untrüglicheres Mittel für das ächte Talent des Beobachters, als daß er in dem Kleinen das Große findet und das Alte wie neu beobachtet. „Aber den Zusammenhang muß Jeder selbst finden; wer ihn nicht findet, dem hilft es nichts, wenn man ihm ihn sagt.“ (Göthe.)

rungen nicht zu hoch steigern*). Demnächst studire der Lehrer populäre physikalische Werke, stelle mit den Geräthschaften, die jede Küche darbietet, für sich kleine Versuche an, und suche in den Besitz der Hauptinstrumente, einer Elektrisirmaschine, einer Luftpumpe ꝛc. zu kommen, thue überhaupt hierin das Mögliche! Die Hauptsache muß sich aber ohne alle Instrumente leisten lassen, und sie läßt sich leisten. Hat der Lehrer sich eine Erscheinung selbst klar gemacht, d. h. ist es ihm gelungen, sich eine lebendige Anschauung derselben zu erwerben, und weiß er in Gedanken obiges Dreifache von einander zu scheiden: so ist er zum Unterricht über dieselbe befähigt. Solches ist aber — das vergesse man nie! — keineswegs der Fall, wenn er nur aus Büchern die Natur kennen gelernt hat, oder genöthigt ist, sich an ein Lehrbuch zu halten. Der dadurch entstehende Unterricht fruchtet in der Regel nicht nur nichts, sondern er schadet, weil er die Schüler aus der Unmittelbarkeit der Anschauung in eine leere Wortwelt hineinzwängt und ihnen die Freude an den Erscheinungen verleidet, welches zur Folge hat, daß sie sich späterhin um die Naturereignisse, die sie zu beobachten Gelegenheit haben, gar nicht mehr bekümmern. Aus dem häufig ganz verkehrten Naturunterricht, aus dem todten Anlernen solcher Dinge, die sich begriffmäßig gar nicht auffassen lassen, ist es zum Theil zu erklären, daß die meisten Menschen eher alles Andere ihrer Aufmerksamkeit würdigen, als die wundervollen sogenannten alltäglichen Erscheinungen auf der Erde und am Himmel. Und doch giebt es nach Kant nichts Erhabeneres, als den Himmel mit seinen Wundern und das Sittengesetz in der Brust des Menschen. Wie beschämt steht nicht mancher Erwachsene mit seiner Gleichgültigkeit und seinem Stumpfsinne bei der Gewalt der Naturerscheinungen neben einem natürlich-gebliebenen Kinde mit seiner reinen, entzückenden Aufmerksamkeit und seiner erhebenden Lust und Freude an der Betrachtung des Auf- und Unterganges der Sonne, des Regens, der Bewegung der Wolken und des gestirnten Himmels! Wahrlich, hier braucht man nicht erst die Aufmerksamkeit künstlich hervorzurufen; alles Wünschenswerthe ist für den fruchtbaren, geist- und gemüthstärkenden Unterricht schon in Fülle vorhanden. Wer sich den reinen, kindlichen Sinn für die Wunderbarkeit der Welt, die Unschuld des Herzens zu erhalten, und damit die rechte verständige Einsicht in die Natur der Dinge zu verbinden gewußt hat, der ist zum Unterricht in der Naturkunde befähigt; er wird dadurch von selbst ein Dollmetscher der Werke des Ewigen und ein Lehrer der höheren Dinge."

*) Aber es bleibt dabei, bei dem Refrain: „Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher!"

Den Worten Diesterweg's, meines hochverehrten Lehrers, habe ich in Bezug auf den Werth und die Bedeutung der Naturwissenschaften als Unterrichtsgegenstände Nichts hinzuzufügen. Leider wurden die Naturwissenschaften (Physik und Chemie) auf den Seminarien und in Folge dessen auch in den Volksschulen eine geraume Zeit hindurch geradezu vernachlässigt und zwar aus Gründen, deren Rechtfertigung vor dem Forum des wahrhaft gebildeten Theils der Deutschen Nation vergeblich versucht werden würde. Das Studium der Natur hat unendlichen Reiz für Jung und Alt; es verleiht uns Freudigkeit am Dasein, kräftigt unser Selbstbewußtsein und das Gefühl unserer Menschenwürde, indem wir bei dem allmähligen tieferen Eindringen in das Wesen und den Geist der Natur uns des Fortschritts auf dem Gebiete menschlicher Erkenntniß klar und deutlich bewußt werden, ohne dabei nothwendig in den Fehler der Selbstüberhebung zu verfallen, denn der wahre, gediegene Forscher wird stets in der Werthschätzung seiner Person und seiner wissenschaftlichen Leistungen zu der liebenswürdigen Bescheidenheit gelangen, welche die Lücken in unserem Wissen gern eingesteht, aber doch übersprudelt von dem beseligenden Gefühle innerer Befriedigung über das Wissen und Können, welches das Resultat beharrlichen Fleißes und emsigen Forschens in dem großen Buche der Natur ist. Begrüßen wir deßhalb die gegenwärtige Geistesströmung, welche unsere Jugend dem Studium der Natur zuführen will; danken wir Allen, Hohen und Niederen, welche die Wege ebenen halfen, auf denen wir die Jugend in das schöne, weitausgedehnte Gebiet der Naturforschung einführen können und sollen, und gehen wir Alle, die wir zu dieser Aufgabe berufen sind, frisch und frohen Muthes an das Werk; herrlich wird unser Lohn sein! —

Was zunächst den I n h a l t des Unterrichts in den Naturwissenschaften anbelangt, so müssen wir vor allen Dingen hervorheben, daß neben dem Unterrichte in der P h y s i k und p o p u l ä r e n A s t r o n o m i e auch die C h e m i e Berücksichtigung finden muß. Diesterweg hat die letztere übergangen, sicherlich nur aus dem Grunde, weil er von dem Wissenswerthen in erster Linie das Allernothwendigste, das Mögliche lehren, weil er ein Zuviel vermeiden wollte. So anerkennungswerth ein solcher Grund sein mag, so ist derselbe nach unserer Meinung heute doch nicht mehr stichhaltig. Die chemischen Erscheinungen in unserer nächsten Umgebung, in unserm Hause, in unserm Gewerbe zu verstehen ist eine Forderung der Gegenwart, welche wir als vollkommen berechtigt anerkennen müssen. Interesse und klares Verständniß z. B. für die chemische Zusammensetzung unserer Atmosphäre zu erwecken, ist nicht bloß zeitgemäß, es ist auch von eminenter Bedeutung für die gemeinsame Bekämpfung jener furchtbaren Geißeln der Menschen, der verheerenden Epidemien, welche in schlechter Luft einen gefährlichen Bundesgenossen haben. Auch die chemische

Beschaffenheit des Wassers, welches wir trinken, die Theorie der Verbrennungen, welche wir tagtäglich auf unseren Lampen, in den Kochmaschinen und Oefen vornehmen, muß dem Verständniß des Volkes, zunächst unserer Jugend immer näher gerückt werden. Die Principien der Desinfection müssen bereits in der Volksschule zur Besprechung gelangen. Genauere Kenntniß der sauren und basischen Verbindungen, ihr Einfluß auf die metallischen und nichtmetallischen Grundstoffe, sowie auch auf andere Materialien, z. B. den menschlichen Körper, Thier- und Pflanzenkörper muß erstrebt werden. Genaue Kenntniß des Bodens, der Ackererde, die uns die guten und schlechten Erndten bringt, muß auch bei dem einfachen Landmanne mehr und mehr geistiges Bedürfniß werden. Richtige Werthschätzung der Nahrungsmittel, Kenntniß und Beurtheilung der Fälschungen derselben, auch derjenigen Materialien, welche in den verschiedenen Gewerben Anwendung finden (Waarenkunde) und manche andere Gegenstände aus dem weiten, umfangreichen Gebiete der Chemie müssen Unterrichts-Objecte werden. Wir meinen deßhalb, daß neben der Physik, der mathematischen Geographie und Astronomie auch die Chemie und chemische Technologie in den gehobenen Volksschulen, den Mittelschulen (höhere Stadt- oder Rectoratsschulen) besonders auch in den Schullehrer-Seminarien getrieben werden, soweit Zeit und Umstände dies irgend gestatten.

Die Methode des Unterrichts in der Naturlehre ist oben bereits ausführlich Gegenstand der Besprechung gewesen. Nur möchte ich von vorn herein bemerken, daß die Methode beim Unterrichte in den exacten Naturwissenschaften auf Schulen in gewissem Sinne nicht eine so große Rolle spielt, als von manchen Pädagogen, insbesondere solchen, die selbst nicht Lehrer der Naturwissenschaften sind, angenommen zu werden pflegt. Was z. B. die so schön klingende Dreitheilung des Lehrstoffs anbelangt: zuerst die Erscheinung, die sinnliche Anschauung (auch durch Hülfe des Experiments), darauf Nachdenken über den gesetzmäßigen Verlauf derselben und endlich drittens Aufsuchen der wirkenden Kräfte, so wird jeder erfahrene Lehrer der Naturwissenschaft mit mir darin übereinstimmen, daß obige methodische Gruppirung des Lehrstoffs vielfach hinfällig ist. Wir wissen nämlich über die Natur-Kräfte, z. B. über Elektricität, Magnetismus, die Molekularkräfte, Cohäsion, Adhäsion und Expansion, die chemische Affinität im Grunde genommen nur wenig Positives; ein ziemlich dichter Schleier deckt noch diese Gegenstände der Forschung. Licht, Wärme, Schall sind uns zu größerer Klarheit geworden; indessen von den letzten Dingen und Ursachen dürfte in den Schulen, selbst den höheren, geschweige denn in den gehobenen Elementarschulen, wenig zur Sprache kommen können. Der Unterricht in den Naturwissenschaften wird deßhalb ein richtiges, scharfes Auffassen der Erscheinungen (Phänomene) vornehmlich erstreben und in zweiter Linie die Erklärung, das Gesetzmäßige in diesen Erscheinungen aufsuchen müssen. Schließlich wird der Lehrer einen großen Werth auf die Kenntniß der Anwendungen zu legen haben, welche man von diesen Gesetzen und Kräften in der physikalischen und chemischen Technik macht. So sind die bekannten optischen Instrumente, als da sind die Planspiegel, die Spiegel mit gekrümmten Flächen, die Prismen, das Spectroskop, die

Linsen, die Brille, die Lupe, die Laterna magica, die Camera obscura, das Mikroskop, das Fernrohr Anwendungen der Reflexions- und Brechungsgesetze des Lichts. Möglichst genaue Kenntniß dieser und anderer Apparate bildet schließlich den Schwerpunkt auf diesem Gebiete des Unterrichts in der Physik. Hier handelt es sich im Grunde genommen wenig oder gar nicht mehr um die Erscheinungen, d. h. um die richtige Auffassung, das richtige Verständniß derselben; sie liegen einfach und klar vor dem geistigen Auge des Beobachters. Die Hauptsache ist hierbei Verständniß der einzelnen Theile des Apparats und Kenntniß der Bedeutung derselben für die Erzielung des Gesammt-Effects. Die Gesetze über die Reflexion und Brechung der Lichtstrahlen müssen natürlich vorher erläutert und bei den Schülern befestigt sein. Wie bei der Lehre vom Licht, so ist's bei allen andern Kräften, die in dem Unterricht der Physik zur Sprache kommen.

Die Methode des Unterrichts in den Naturwissenschaften muß vor allen volle Klarheit in der Auffassung der Erscheinungen erstreben, und durch das Experiment, durch Präcision im Vortrage des Lehrers, durch fortgesetzt an die Schüler gerichtete Fragen, durch Skizziren der Erscheinungen und Apparate von Seiten des Lehrers und der Schüler auf der Wandtafel, ein klares Verständniß der Phänomene und des Gesetzmäßigen an ihnen erzielen. Verwerflich ist jeder auswendig gelernte Kram, alles Dictiren (mit Ausnahme der Definitionen und des Wortlauts der Gesetze) alles rein äußerliche Aufnehmen von Seiten der Schüler. Jeder Gegenstand der Besprechung, des Vortrags muß geistig verarbeitet und den Schülern zu vollem Verständniß gebracht werden; er muß Lehrern und Schülern zu geistiger Gymnastik gedient haben; er muß ihr geistiges Eigenthum geworden sein. Es versteht sich, wir möchten sagen, von selbst, daß der Lehrer der Naturwissenschaften vom Einfachen zum Zusammengesetzteren, vom Leichteren zum Schwereren, von dem für das Leben Wichtigen, Bedeutungsvollen, Nothwendigen zu dem rein Wissenschaftlichen fortschreitet. Aus dem großen, umfangreichen Gebiete der Physik und Chemie die richtige Auswahl des Wichtigsten zu treffen, das für jede Stufe des Alters und geistiger Vorbildung Geeignete heraus zu finden, das ist eine sehr große Hauptsache. Gute Lehrbücher der Physik und Chemie thun deßhalb vor allem Noth, Lehrbücher für jede Stufe des Unterrichts, und es ist sehr erfreulich, hier constatiren zu können, daß in den letzten 20 Jahren auf diesem Felde der Literatur mit vielem Geschick und Fleiß gearbeitet worden ist. Die unten nachfolgende kurze Besprechung der wichtigsten litterarischen Erscheinungen auf dem Gebiete der Schul-Naturlehre wird unsere soeben ausgesprochene Ansicht rechtfertigen. Nach Allem, was über die Methode beim Unterrichte in den Naturwissenschaften auf Volks- und Mittelschulen, selbst höheren Schulen wie Gymnasien, Realschulen, Gewerbeschulen bisher gesagt worden, ist dieselbe als die inductive Methode oder die Methode der Induction zu bezeichnen, d. h. Ausgang von den Erscheinungen, respective vom Experiment, darauf Aufsuchung des Gesetzmäßigen in der Erscheinung. Die Methode der Deduction, nach welcher aus gewissen Principien z. B. aus dem großen Principe von der Erhaltung der Kraft Folgerungen, Gesetze deducirt oder abgeleitet werden, bei welcher das Experiment die Bestätigung für

die Richtigkeit der Folgerung abgiebt, also nicht Ausgangs- sondern Endpunkt bildet, ist auf Schulen nicht anwendbar; allenfalls hier und da in der Prima unserer höheren Bildungs-Anstalten; Volks- und Mittelschulen können die Deductions-Methode nicht gebrauchen.

Was ferner die Lehrform anbelangt, so habe ich die katechetische nach meinen Erfahrungen stets für die geeignetste und ersprießlichste halten müssen. Frage des Lehrers und Antwort des Schülers müssen jederzeit dem Lehrer die Gewißheit geben, von den Schülern verstanden zu sein. Frage und Antwort geben dem Lehrer Gelegenheit, sich von dem Fassungsvermögen, dem Interesse und der Aufmerksamkeit seiner Schüler in jedem beliebigen Moment zu überzeugen. Der Lehrer wolle bei den Antworten der Schüler auf Gewandtheit und Folgerichtigkeit im Ausdruck halten, er begnüge sich nicht mit einzelnen Worten, sondern lasse die Schüler, wo es der Inhalt der Frage zuläßt, förmlich Vortrag über den Gegenstand der Frage halten; die Schüler müssen im naturwissenschaftlichen Unterricht auch ganz besonders exact denken, sich ausdrücken und sprechen lernen. Der Unterricht in den Naturwissenschaften, wenn derselbe nach obigen Grundsätzen ertheilt und geleitet wird, stellt sich deßhalb in seiner die Bildung des Geistes und Charakters fördernden Kraft allen anderen Disciplinen durchaus ebenbürtig zur Seite.

Großen Werth und Nachdruck möge der Lehrer auf die Beschaffung guter Lehrmittel legen. Was man auch sagen möge gegen die Zweckmäßigkeit des Experiments oder gegen die Benutzung gelungener colorirter und nicht colorirter Zeichnungen oder Illustrationen, nach unseren langjährigen Erfahrungen müssen wir Allem, was auch nur annähernd Experiment heißt, das Wort reden. Der jugendliche Geist des Schülers verlangt nach angestrengtem Denken Erholung und Erquickung an gut ausgeführten Versuchen; was aber noch viel wichtiger ist, der Schüler lernt an dem Experiment beobachten; er gewinnt ein Urtheil über den Grad der Zweckmäßigkeit, Vollkommenheit, Genauigkeit in der Construction der Apparate und Modelle. Er empfindet hohe Befriedigung über die Bestätigung der Richtigkeit dessen, was der Lehrer vorgetragen, was Gegenstand der Besprechung und Discussion gewesen. Das Experiment kann übrigens auch den Schluß der ganzen Unterhaltung bilden; dasselbe braucht nicht stets als Ausgangspunkt der Betrachtung zu dienen. Wann und ob dies geschehen soll, muß Sache eines jeden denkenden Lehrers sein. Ein Lehrer der Naturwissenschaften muß in erster Linie ein denkender Mensch sein, ein Mensch von klarem Verstand, von Wissen und Erfahrung, der seinen Stoff, innerhalb gewisser Grenzen, vollständig beherrscht, ein Freund der Natur und der Wahrheit, welcher mit Liebe, Eifer und Hingebung an die Lösung der Räthsel geht, welche die Naturkräfte in ihrem nicht selten neckischen Spiele an der Materie und in ihrer Wechselwirkung an den aufmerksamen Beobachter stellen. Ein an das Pedantische streifender, einseitiger, stets wiederkehrender Lehrgang schließt die Gefahr in sich, bei den Schülern anstatt Begeisterung für die Natur Langeweile zu erzeugen. Hauptsache ist und bleibt: Richtige Auffassung der Phänomene, besonders derjenigen, welche uns im Leben am häufigsten entgegentreten; möglichst klares

Verständniß derselben, genaue und sichere Kenntniß der wichtigsten Natur-Gesetze, volles Verständniß der wichtigsten Instrumente, Apparate, Geräthe und Maschinen aus dem Gebiete der physikalischen und chemischen Technik. —

In dem Folgenden geben wir eine gedrängte Uebersicht der neuesten und besten Lehrbücher auf dem Gebiete der Physik, Chemie, Mineralogie, Geognosie und Geologie.

I.

Physik.

A. Die leichteren Schriften für gehobene Elementarschulen, Mittelschulen (Stadtschulen, Rectoratsschulen) und Seminarien.

1. Physik für Volksschulen. Nach methodischen Grundsätzen bearbeitet von Dr. C. Baenitz. Mit 77 in den Text gedruckten Holzschnitten. Zweite verm. u. verb. Auflage. Berlin, Ad. Stubenrauch. 1873. 0,6 M.

Das vom Verf. freilich in etwas engen Grenzen Dargebotene (54 S.) ist gut und brauchbar; die Ausstattung vorzüglich.

2. Lehrbuch der Physik in populärer Darstellung. Nach methodischen Grundsätzen für gehobene Lehranstalten, sowie zum Selbstunterrichte bearbeitet von Dr. C. Baenitz. Mit 182 in den Text eingedruckten Holzschnitten und einer Farbentafel. Zweite Auflage. 164 Seiten. 1872. Berlin, Ad. Stubenrauch. 2 M.

Ein für Mittelschulen brauchbares Buch; Ausstattung wie vorher.

3. Erster Unterricht in der Physik, zugleich Anleitung zur Verwendung des für Volksschulen zusammengestellten physikalischen Schulapparats, bearbeitet von C. Bopp, Professor, Lehrer der naturkundlichen Lehrcurse für Volksschullehrer in Stuttgart. 3. Auflage. 120 Seiten. Ravensburg, Ulmer. 1873. 1,5 M.

Ein gutes, Lehrern und Schülern sehr zu empfehlendes Buch; Figuren fehlen, weil der Verfasser den Gebrauch seines physikalischen Schulapparats voraussetzt. In dem Buche findet sich am Schlusse ein Verzeichniß der hauptsächlichsten von dem Verfasser herausgegebenen Lehrmittel, auf welches wir ganz besonders aufmerksam machen.

4. Die Physik in der Volksschule. Ein Beitrag zur methodischen Behandlung des ersten Unterrichts in der Physik, zugleich als Anleitung zur Anstellung der einfachsten physikalischen Versuche bearbeitet von Dr. F. C. J. Crüger. Elfte Auflage. Erfurt und Leipzig, W. Körner. 1873. 1 M.

5. Die Naturlehre für den Unterricht in der Elementarschule bearbeitet von Dr. F. C. J. Crüger. 13. verb. Auflage. 1872. 1 M.

6. Grundzüge der Physik, mit Rücksicht auf Chemie als Leitfaden für die mittlere physikalische Lehrstufe methodisch bearbeitet von Dr. F. C. J. Crüger. 15. Auflage mit 174 in den Text eingedruckten Holzschnitten. Leipzig, Körner. 1873. 1,8 M.

7. Schule der Physik, auf einfache Experimente gegründet und in populärer Darstellung für Schule und Haus, insbesondere für Maschinenbesitzer, Landwirthe, Gewerbetreibende und Freunde naturwissenschaftlicher Versuche. Nach dem neuesten Standpunkte der Wissenschaft methodisch bearbeitet von Dr. F. E. J. Crüger. 8. Auflage. Mit 482 Abbildungen. 1872. 6 ℳ.

Die physikalischen Lehrbücher des Seminar-Directors a. D. Dr. Crüger sind allen Volksschullehrern, auch den Lehrern der Physik an Mittelschulen bestens zu empfehlen. Der Inhalt ist ein recht schätzbarer; die Darstellung interessant, klar und leicht faßlich. Die streng mathematische Behandlung ist ausgeschlossen. Das kleine Werk Nr. 4 ist nur für Lehrer; dasselbe bespricht das Methodische in der Physik und giebt eine kurze Geschichte dieser Wissenschaft; beides sehr lesenswerth. Die Crüger'schen Lehrbücher der Physik müssen in der Bibliothek eines jeden Lehrers der Physik in Volks- und Mittelschulen vorhanden sein.

8. Leitfaden der Physik von Dr. H. Dorner. Mit 179 Holzschnitten. 155 Seiten. Hamburg, O. Meißner. 1874. 1,2 ℳ.

Der Verfasser behandelt in 353 Sätzen das Gesammtgebiet der Physik mit Ausnahme der schwierigeren Kapitel (Polarisation des Lichts); das Buch ist mehr ein physikalisches Repetitorium für Schüler als ein Leitfaden und Lehrbuch.

9. Physikalische Vorschule, ein ausgeführter vorbereitender Cursus der Experimental-Physik für Gymnasien, Realschulen und höhere Bürgerschulen von Dr. August Hugo Emsmann, Prof. und Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelm-Schule zu Stettin. 3. Auflage. Leipzig, O. Wigand. 1873. 2,5 ℳ.

Der vom Verfasser gebotene Stoff hat viel Anregendes und Belehrendes; er ist für einen einjährigen Cursus bei zwei wöchentlichen Lehrstunden berechnet. An die „Vorschule" schließt sich desselben Verfassers „Vorbereitender Cursus der Experimental-Physik" 3. Auflage an.

10. Lehrbuch der Naturlehre für Volksschullehrer, zum Gebrauch an Seminarien und zum Selbstunterricht von Dr. W. Erler, Professor am Pädagogium zu Züllichau. 3. Auflage. Berlin, 1866. Ferd. Dümmler. 2 ℳ.

Für Mittelschulen recht empfehlenswerth; nimmt auch auf die Geschichte der Physik Rücksicht.

11. J. H. Hellmuth, Elementar-Naturlehre für Lehrer an Seminarien und Volksschulen, sowie zum Schul- und Selbstunterricht. Methodisch und durchaus neu bearbeitet von E. Reichert. Mit 536 in den Text eingedruckten Holzstichen und einer farbigen Spectraltafel. 18. Auflage, 1875. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 4 ℳ.

Wie die Zahl der Auflagen beweist, hat das altbekannte Buch mit Recht immer noch seine Freunde. Die Holzschnitte sind, wie in allen Werken der berühmten Verlagsbuchhandlung, musterhaft.

12. Der erste Unterricht in der Naturlehre für mittlere Schulanstalten sowie auch zur Selbstbelehrung von Karl Koppe, Professor. Mit 80 in den Text eingedruckten Holzschnitten. 4. Auflage. 98 Seiten. Essen, Bädeker, 1873. 1,2 ℳ.

Das Buch enthält eine gute Auswahl des für gehobene Elementarschulen Nothwendigsten bei sehr guter äußerer Ausstattung. Die Lehr-

bücher des Herrn Professor Koppe zeichnen sich sämmtlich durch große Brauchbarkeit aus.

13. **Lehrbuch der Physik und Mechanik** für Real- und höhere Bürgerschulen, Gewerbeschulen und Seminarien von Dr. **Georg Krebs**, Oberlehrer an der höheren Bürgerschule zu Wiesbaden. Zweite Auflage mit 318 Holzschnitten und 2 lithographirten Tafeln. Wiesbaden, Kreidel, 1873. 3,6 *M.*

Das Buch ist für Mittelschulen brauchbar und unterscheidet sich dadurch von anderen Werken gleicher Tendenz, daß es auf die Mechanik und Maschinenkunde größeren Nachdruck legt.

14. **Die Naturlehre** für den Unterricht in den höheren Klassen der Volksschulen bearbeitet von Professor Dr. **Eugen Netoliczka**. Mit 91 Holzschnitten. Wien, 1873. A. Pichler's Wittwe und Sohn. 82 Seiten. 0,8 *M.*

Ein ganz brauchbares Werkchen.

15. **Naturlehre.** Ein Hülfsbuch für Schullehrer bei dem Unterrichte reiferer Schüler, insbesondere der Präparanden. Von **Emil Postel**. Fünfte Auflage. Langensalza, Greßler. 1874. 4,5 *M.*

Die Schul- und Lehrbücher des Verfassers sind nicht ohne ein gewisses Geschick in Bezug auf Darstellung und Auswahl des Wichtigsten und deßhalb immer noch brauchbar. Doch scheint der Verfasser den Leistungen der Neuzeit auf dem Gebiete der physikalischen Technik etwas fern zu stehen, insofern manche Angaben und Aussprüche der Wirklichkeit nicht entsprechen.

16. **Warum und Weil.** Fragen und Antworten aus den wichtigsten Gebieten der Naturlehre. Für Lehrer und Lernende in Schule und Haus methodisch zusammengestellt von Dr. **Otto Ule**. Mit 87 Holzschnitten. Zweite Auflage. Berlin, 1872. Klemann. 2,25 *M.*

Obiges Werk ist kein eigentliches Schulbuch, sondern ein Prüfstein für Jedermann, ob er in dem Verständniß der bekanntesten und wichtigsten Phänomene zu Hause ist oder nicht; in letzterem Falle giebt das Buch die nöthige Belehrung; dasselbe ist allen Lehrern der Physik und allen Freunden klarer Vorstellungen von den um uns her stattfindenden physikalischen Phänomenen dringend zu empfehlen.

17. **Leitfaden für den Unterricht in der Physik.** Eine systematische Uebersicht der wichtigsten physikalischen Lehren, zusammengestellt von **C. Ulffers**, Lehrer an der Kgl. Gewerbeschule zu Brieg. Brieg, Ad. Bänder. 1872. 0,75 *M.*

Das Buch ist ohne jegliche Figur und dient nur als Repetitorium in den Händen der Schüler.

18. **Die Schule der Physik.** Eine Anleitung zum ersten Unterricht in der Naturlehre. Zum Schulgebrauch und zur Selbstbelehrung von Dr. **Joh. Müller**, Professor zu Freiburg im Breisgau. Mit 293 Holzstichen. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 1874. 3 *M.*

Auch dieses Buch des auf dem Gebiete der Physik so vortheilhaft bekannten Autors wird seine Freunde und Anhänger finden; der Abschnitt über die elektromagnetische Telegraphie hätte nach unserer Meinung etwas ausführlicher behandelt werden können.

19. **Elementarer Leitfaden der Physik.** Von Dr. Jacob Heussi, Conrector am Großherzogl. Friedrich-Franz-Gymnasium in Parchim. Zehnte Auflage. Mit 112 Holzschnitten. Leipzig, Frohberg. 1872. 1,2 *M.*

Die große Zahl der Auflagen spricht für die Vortrefflichkeit des Buches; aber auch hier vermissen wir zu unserm Bedauern eine kurze Abhandlung über elektromagnetische Telegraphie mit den entsprechenden Abbildungen.

20. **Anleitung zu physikalischen Versuchen in der Volksschule.** Von Dr. Joseph Frick, Großherzoglich Badischem Oberschulrathe. Mit 134 Holzstichen. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 1867. 1,2 *M.*

Vorstehende kleine Schrift ist im Wesentlichen ein Auszug aus desselben Verfassers größerem Werke „die physikalische Technik" von Dr. J. Frick. Wir wüßten nicht, wie ein Lehrer der Experimentalphysik auf den Besitz dieser Bücher ohne wesentlichen Nachtheil für sich, seine Schüler und die Erhaltung und Complettirung des physikalischen Lehrapparats Verzicht leisten könnte.

21. **Physik für Elementar- und Mittelschulen.** Die Ergebnisse des Unterrichts zur Wiederholung und Einübung für Schüler systematisch geordnet von Dr. M. Simon. Mit 111 Holzschnitten. Berlin, 1874. Klemann. 1 *M.*

Für die Wiederholung und sichere Einprägung des in der Schule mit den Schülern durchgearbeiteten Lehrstoffs ist das vorstehende Büchlein ganz vorzüglich geeignet; die zahlreichen, sorgfältigen Holzschnitte unterstützen das Memoriren und die Klarheit und Sicherheit in der Auffassung der Erscheinungen und Gesetze zweifellos in der nachhaltigsten Weise; das geschickt abgefaßte Buch befriedigt ein wahrhaftes Bedürfniß.

22. **R. Menzel.** Wandtafel für den physikalischen Unterricht. Breslau, Verlag von E. Morgenstern; 1874. Zwanzig Blätter, 12 *M.*

Für Anstalten, welche nicht in der Lage sind, kostspielige Apparate und Modelle für Unterrichtszwecke anzuschaffen, bilden obige Blätter einen sehr beachtungswerthen Ersatz.

B. Die weiter gehenden Schriften (Lehrbücher für Gewerbeschulen, Realschulen und Gymnasien).

1. **Kurzes Lehrbuch der Physik** von Balfour-Stewart, Professor der Physik am Owens College, Manchester. Nach der 3. Auflage des Originals bearbeitet von Dr. Robert Schenk. Mit 146 Holzschnitten und 1 farbigen Spectraltafel. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 1872. 5 *M.*

Der Verfasser schildert sämmtliche Naturerscheinungen als Bethätigungen eines und desselben unter immer wechselnden Formen auftretenden Princips der Energie. Wärme, Licht, Elektricität, Magnetismus sind Agentien oder verschiedene Arten von Energie. Derselbe ist bemüht, in seiner Darstellung der physikalischen Erscheinungen und Gesetze die Wechselwirkung der Naturkräfte und das große Princip von der Erhaltung der Kraft seinen Lesern zu vollem Bewußtsein zu bringen. Das Buch ist originell und steht auf der Höhe der Wissenschaft, geht aber

weniger als die meisten Lehrbücher der Physik auf den experimentellen Theil und die physikalische Technik ein; es ist zunächst allen Lehrern der Physik zur Kenntnißnahme zu empfehlen.

2. Leitfaden der Physik. Von Dr. W. Beetz, Professor der Physik an der Universität Erlangen. 4. Auflage. Berlin, 1872. Nauck. 3 *M.*

Etwas compendiös, doch sind alle wesentlichen Kapitel der Physik vertreten; bei dem billigen Preise kann die Ausstattung nicht brillant sein, doch ist dieselbe ausreichend.

3. Physikalisches Repetitorium oder die wichtigsten Sätze der Elementaren Physik. Zum Zwecke erleichterter Wiederholung übersichtlich zusammengestellt von Dr. Ferdinand Bothe, Director der Gewerbeschule in Görlitz. 2. Auflage. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 1871. 2 *M.*

Sehr empfehlenswerth. Verfasser giebt in 868 Sätzen das Wesentlichste aus allen Gebieten der Physik.

4. Physikalische Aufgaben zur elementar-mathematischen Behandlung. Mit Berücksichtigung des metrischen Maaßes für den Schulgebrauch bearbeitet von O. Burbach, Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften am Seminar zu Gotha. Gotha, Thienemann. Zweite Auflage. 1872. 1,2 *M.*

5. Physikalische Aufgaben nebst ihrer Auflösung. Eine Sammlung zum Gebrauche auf höheren Unterrichtsanstalten und beim Selbstunterricht, herausgegeben von Prof. Dr. H. Emsmann, 3. Auflage mit 79 Holzschnitten. Leipzig, O. Wigand. 1873. 3,6 *M.*

6. Sechzehn mathematisch-physikalische Probleme. Ein Ergänzungsheft zum Leitfaden der Physik an Realschulen u. ähnlichen höheren Lehranstalten. Nebst einem Anhange enthaltend 102 Aufgaben und deren Resultate. Von Dr. Gustav Emsmann, Oberlehrer an d. Realschule 1. Ord. zu Frankfurt a. O. Mit 1 Figurentafel. Leipzig, Quandt u. Händel. 1869. 2,25 *M.*

7. Aufgaben aus der Physik nebst einem Anhange, physikalische Tabellen enthaltend, bearbeitet von Dr. C. Fliedner, Hauptlehrer an der Realschule zu Hanau. Mit 56 Holzschnitten. 4. Auflage. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 1872. Erste Abtheilung, die Aufgaben und physikalischen Tabellen enthaltend: 1,6 *M.* Zweite Abthl. Auflösung zu den Aufgaben: 2,8 *M.*

8. Materialien zur Uebung und Wiederholung des physikalischen Unterrichts. Eine Ergänzung zu jedem Lehrbuche der Physik. Herausgegeben von Dr. Jacob Heussi, Conrector und Oberlehrer am Gymnasium zu Parchim. Zwei Theile. Leipzig, Frohberg. 1873. Erster Theil: die Aufgaben; 2. Auflage 1,2 *M.* Zweiter Theil: die Resultate 0,5 *M.*

9. Mathematische Aufgaben aus der Physik nebst Auflösungen. Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterricht bearbeitet von Dr. Emil Kahl. Zweite Auflage. Leipzig, Teubner. 1874. 5 *M.*

10. Mathematischer Supplementband zum Grundriß der Physik und Meteorologie von Dr. Johann Müller, Professor der Physik und Technologie an der Universität zu Freiburg im Breisgau. Mit 178 Holzschnitten. Nebst besonders gedruckten Auflösungen. Zweite Auflage 1866. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. (4,5 *M.*) Auflösungen dazu: 2. Auflage. 1866. 1,5 *M.*

Die Aufgabenbücher Nr. 4 bis 10 enthalten ein reiches Material für Lehrer und Studirende der Physik, um tiefer und gründlicher in das Verständniß der physikalischen Phänomene, Gesetze und Apparate einzudringen. Der Lehrer gebe davon seinen Schülern so viel, als Zeit

und Vorkenntnisse dies gestatten; die größte Zahl der Auflagen hat das Buch von Fliedner (Nr. 7) erlebt.

11. Prof. Dr. J. Frick, physikalische Technik oder Anleitung zur Anstellung von physikalischen Versuchen und zur Herstellung von physikalischen Apparaten mit möglichst einfachen Mitteln. Vierte Auflage, mit 986 Holzstichen. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 10,5 *M.*

Frick's physikalische Technik ist ein sehr gutes Buch und allen Freunden der Experimentalphysik dringend zu empfehlen.

12. Vorschule der Experimental-Physik. Naturlehre in elementarer Darstellung nebst Anleitung zum Experimentiren und zur Anfertigung drr Apparate. Von Dr. Adolph F. Weinhold, Professor an der Kgl. Höheren Gewerbeschule zu Chemnitz. Mit über 400 Holzschnitten und 2 Farbentafeln. Leipzig, Quandt und Händel; zweite Auflage 1874. 10 *M.*

Ein vorzügliches Buch für alle Lehrer der Physik; es giebt Anleitung zur Construction der Apparate und zum Experimentiren.

13. Leitfaden für den physikalischen Unterricht an höheren Lehranstalten. Von R. Gantzer, Dr. phil. u. Lehrer der Physik an d. Realschule 1. Ord. zu Magdeburg. Mit 163 Figuren in Holzschnitt. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. 1873. 3 *M.*

Das Werk, welches am Schlusse eine schätzbare synchronistische Tafel über die Entwicklung der einzelnen Zweige der Physik enthält, ist allen Schülern und Lehrern der Physik als gut und brauchbar zu empfehlen.

14. Populäre wissenschaftliche Vorträge von H. Helmholtz. Erstes Heft. Mit 26 Holzstichen; Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 1865. 2,5 *M.* Zweites Heft, mit 25 Holzstichen, ebenda. 1871. 3,5 *M.*

Der berühmte Physiker und Physiologe giebt in diesen Heften u. a. Mittheilungen über die neueren Fortschritte in der Theorie des Sehens, über die physiologischen Ursachen der musikalischen Harmonie, über die Wechselwirkung der Naturkräfte, und über das große Princip von der Erhaltung der Kraft. Die Hefte bilden kein Schul- oder Lehrbuch der Physik; aber sie enthalten höchst anregenden, die neuesten Resultate auf dem Gebiete der Naturforschung bietenden Stoff zur Lectüre und zum Studium.

15. Lehrbuch der Physik für Gymnasien, Realschulen und andere höhere Bildungsanstalten, herausgegeben von Dr. Jacob Heussi, Conrector am Großherzoglichen Friedrich-Franz-Gymnasium zu Parchim. Vierte Auflage, mit 440 Abbildungen und einer farbigen Spectraltafel. Leipzig, Frohberg. 1871. 4,2 *M.*

Die physikalischen Lehrbücher von Dr. Jac. Heussi zeichneten sich stets durch Originalität, gründliche Fachkenntniß und reiche Erfahrung aus. Den älteren Lehrern ist des Verfassers Werk über Experimentalphysik, in 3 Cursen methodisch dargestellt, bekannt. Der erste Cursus behandelte die Kenntniß der Phänomene; der zweite Cursus handelte von den physikalischen Gesetzen und der dritte von den physischen Kräften. Die Lehrer mochten sich allerdings mit dieser strengen Scheidung des Lehrstoffs nicht einverstanden erklären; der zweite und dritte Cursus sind jedoch auch heute noch vortreffliche Lehrbücher der Physik. Heussi ist seit langen Jahren ein gewandter und rüstiger Vorkämpfer auf dem Gebiete des Unterrichts in der Physik. Obiges Werk, wie alle physikalischen

Lehrbücher von Heussi, sollte in der Bibliothek keines Lehrers der Physik fehlen.

16. Grundriß der Experimentalphysik. Zum Gebrauch beim Unterricht auf höheren Lehranstalten und zum Selbststudium von E. Jochmann, mit 292 Holzschnitten. Berlin, 1872. Springer'sche Buchhandlung. 4 ℳ.

Sehr empfehlenswerth für höhere Lehranstalten; man findet auch mathematische Behandlung. Das Buch hat entschieden wissenschaftlichen Charakter, ohne indeß besondere Schwierigkeiten im Verständnisse zu bieten.

17. Anfangsgründe der Physik für den Unterricht in den oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen, sowie zur Selbstbelehrung von Karl Koppe, Professor. Mit 345 Holzschnitten. Dreizehnte Auflage. Essen, Bädeker. 1875. 4,2 ℳ.

Die große Zahl der Auflagen spricht laut für die Vortrefflichkeit des Buches. Die Ausstattung ist sehr gut; die historischen Uebersichten am Schlusse eines jeden Abschnitts sind eine angenehme Beigabe.

18. Lehrbuch der Physik für höhere Schulen von Dr. Wilhelm Krumme, Oberlehrer an der Realschule 1. Ordnung in Duisburg. Mit 144 Abbildungen. Berlin, G. Grote. 1869. 3 ℳ.

Der Verfasser sagt in der Vorrede: „Der dem Schüler dargebotene Stoff zerfällt bei jedem kleineren Abschnitte in 3 Theile: 1) den Text, als Grundlage der Repetition; er enthält das zu Behaltende; 2) die zur Begründung oder Ableitung des Textes dienenden Beweismittel; 3) die zur Einübung des Textes dienenden und sich demselben eng anschließenden Aufgaben." Bei dem geringen Preis kann das Buch nicht allzu reichhaltig sein; aber das Gebotene ist gut und für höhere Anstalten brauchbar.

19. Grundriß der Physik und Meteorologie. Für Lyceen, Gymnasien, Gewerbe- und Realschulen, so wie zum Selbstunterrichte. Von Dr. Joh. Müller, Prof. d. Physik und Technologie an der Universität zu Freiburg im Breisgau. 12. Auflage, mit 598 Holzstichen und 1 Spectraltafel in Farbendruck. Mit einem Anhange, physikalische Aufgaben enthaltend. 7 ℳ.

Ein sehr gutes Buch für die im Titel bezeichneten Anstalten, mit vorzüglicher Ausstattung.

20. Grundriß der Experimentalphysik, für höhere Unterrichtsanstalten bearbeitet von Chr. Scherling, Professor am Catharineum zu Lübeck. Mit 198 Holzschnitten. Dritte Auflage. Leipzig, H. Haessel. 1874. 4 ℳ.

Das Buch enthält in gedrängter Kürze das Nothwendigste aus den verschiedenen Gebieten der Physik.

21. Physik des täglichen Lebens. Rationelle Naturlehre für Gebildete, überhaupt nur für vorgeschrittene Schüler an Gymnasien, Realschulen und Schullehrer-Seminarien. Von H. Fahle, Prof. und Oberlehrer am Gymnasium in Posen und H. Lampe, Dr. phil., Lehrer am Gymnasium in Danzig. Leipzig, Quandt und Händel. 1874. 7 ℳ.

„Die vorliegende „Rationelle Physik des täglichen Lebens", so heißt es in der Vorrede, ist nicht ein Lehrbuch, das für den ersten Unterricht bestimmt ist oder etwa in dieser oder jener Schul-Anstalt als Leitfaden dienen soll; das Buch will vielmehr den schon in den Elementen der Wissenschaft Unterrichteten, den durch Anschauung des gewöhnlichen Schul-Experiments Herangebildeten eine Anregung werden, das Gelernte,

Geschaute und bruchstückweise Aneinandergereihte innerlich in eine einheitliche Anschauung zu verarbeiten, um von diesem Standpunkte physikalischer Erkenntniß aus auch die übrigen Zweige seines Wissens zu beleben und zu befruchten.“ Das Werk ist für Studirende und Lehrer der Physik; die Absicht des Verfassers ist durchaus anerkennungswerth; ist auch die Ausführung bei der Schwierigkeit der Aufgabe noch nicht in allen Theilen gleich gut gelungen, so enthält das Buch dennoch den ganzen großen Schatz physikalischer Wahrheiten organisch gegliedert und übersichtlich entwickelt, bildet einen Prüfstein für eignes Wissen und regt zum Denken und Studium lebhaft an. —

22. **Lehrbuch der Physik.** Einschließlich der Physik des Himmels (Himmelskunde), der Luft (Meteorologie) und der Erde (Physikalische Geographie). Gemäß der neueren Anschauung für Gymnasien, Realschulen und andere höhere Lehranstalten bearbeitet von Dr. Paul Reis, Gymnasiallehrer in Mainz. Mit 204 Holzschnitten. Leipzig, Quandt und Händel. Zweite Auflage. 1873. 7 M.

Wir haben in diesem ausgezeichneten Buche den „Versuch“, wie der Herr Verfasser allzubescheiden sagt, einer Darstellung der modernen Physik für höhere Schulen. Das Lehrbuch der Physik von Balfour-Stewart vertritt denselben Standpunkt (siehe Nr. 1 dieses Abschnitts); dasselbe ist aber nicht so reichhaltig wie obiges Werk, welches auch der physikalischen Technik gebührend Rechnung trägt. Auf den meisten höheren Lehranstalten wird es leider an Zeit fehlen, den gediegenen Stoff des Lehrbuchs der Physik von Dr. P. Reis vollständig durchzuarbeiten; man nehme davon so viel als möglich; allen Lehrern und Freunden der Physik ist das vortreffliche Buch zur Beschaffung und Benutzung dringend zu empfehlen.

23. **Grundriß der Physik** nach ihrem gegenwärtigen Standpunkte für Gymnasien, Realschulen, polytechnische und Militär-Anstalten, sowie zu Repetitorien und zum Selbststudium von Philipp Spiller. Vierte Auflage. Mit 275 Figuren. Berlin 1869, C. Heymann's Verlag (Julius Imme). 6 M.

Der Herr Verfasser ist als selbstständiger Denker und fleißiger Arbeiter auf dem Felde naturwissenschaftlicher Forschung vortheilhaft bekannt; auch sein obiger Grundriß der Physik ist ein sehr gutes Buch. Die Behandlung ist eine streng wissenschaftliche; der Herr Verfasser vertritt jedoch auf dem Gebiete der physikalischen Technik nicht immer den Fortschritt der Neuzeit.

24. **Lehrbuch der Physik** von Dr. C. Fliedner, Oberlehrer am Kgl. Gymnasium zu Hanau. Erster Theil: Die Physik der Materie. Mit zahlreichen Holzstichen und 5 Tafeln. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 1875. 1,5 M.

Die Physik des Herrn Dr. Fliedner, des bekannten Verfassers der „Aufgaben aus der Physik“ verspricht ein recht brauchbares Buch zu werden.

C. Lehrbücher der Physik für Studirende der Naturwissenschaften.

1. **Lehrbuch der Physik** zum Gebrauche bei Vorlesungen und zum Selbstunterrichte von W. Eisenlohr, Großherzogl. Badischen Hofrathe und Professor der Physik an der Polytechnischen Schule zu Carlsruhe. Neunte Auflage. 1863. Stuttgart, Engelhorn. 8 M.

2. Die Schule des Physikers. Experimentell und mathematisch durchgeführte Versuche als Leitfaden bei den Arbeiten im physikalischen Laboratorium. Von Dr. Ludwig Külp. Heidelberg, Karl Winter's Universitätsbuchhandlung. 1874. 12 M.

Das Werk von Külp ist kein Lehrbuch der Physik im gewöhnlichen Sinne. Es ist ein Handbuch für angehende selbstständige Forscher im Gebiete der Experimentalphysik und knüpft seine Belehrung an 126 große fortschreitend geordnete Uebungsaufgaben aus allen Zweigen der Physik.

3. Lehrbuch der Physik und Meteorologie. Von Dr. Joh. Müller, Professor der Physik und Technologie an der Universität zu Freiburg im Breisgau. 7. Auflage in 2 Bänden, 1868—1869. Braunschweig, Vieweg und Sohn. 30 M.

4. Lehrbuch der kosmischen Physik. Von Dr. Joh. Müller, Prof. der Physik und Technologie an der Universität zu Freiburg im Breisgau. Vierte Auflage. 1875. Braunschweig, Vieweg und Sohn. Mit einem Atlas von 46 Tafeln in Stahlstich. 24 M.

5. Compendium der Experimental-Physik nach Jamin's Petit Traité de Physique deutsch bearbeitet von Dr. G. Recknagel, Professor der Physik und technischen Mechanik, Rector der Kgl. Industrieschule in Kaiserslautern, I. Abth. Schwere. Elasticität. Stuttgart, Meyer und Zeller's Verlag. 1874. 2,4 M. II. Abth. Lehre von der Wärme. 2,4 M.

Das Werk wird in 5 Abtheilungen à 2,4 M. herausgegeben; bis jetzt sind nur die vier ersten Abtheilungen erschienen.

6. Lehrbuch der Experimentalphysik, bearbeitet von Dr. Adolph Wüllner, Professor der Physik am Kgl. Polytechnikum zu Aachen. Vier Bände mit vielen Holzschnitten. Leipzig, Teubner. I—IV. Bd. 37 M.

Die Bücher Nr. 1 bis 6, für den Schulgebrauch zu umfangreich und zu theuer, sind allen Lehrern und Studirenden, welche die Physik als Fachstudium betreiben, angelegentlich zu empfehlen; sie sind die anerkannt besten Werke, welche das ganze Gebiet dieser Wissenschaft umfassen.

Zum Schlusse dieser Uebersicht der physikalischen Literatur nennen wir noch einige hervorragende Werke, welche nur einzelne Gebiete der Physik behandeln.

1. Prof. Gustav Wiedemann, die Lehre vom Galvanismus und Elektromagnetismus. Mit zahlreichen Holzstichen. Erster Band: Galvanismus, 2. Auflage, 20 M. Zweiter Band: Wirkungen des galvanischen Stroms in die Ferne. Erste Abtheilung: Elektrodynamik, Elektromagnetismus und Diamagnetismus. Zweite Auflage, 18 M.

2. Die Anwendung des Elektromagnetismus mit besonderer Berücksichtigung der neueren Telegraphie von Dr. Julius Dub. Zweite Auflage, mit mehr als 400 Holzschnitten. Berlin, 1873; Verlag von Julius Springer. Erste Lieferung. 5,25 M.

3. Der elektromagnetische Telegraph in den Hauptstadien seiner Entwicklung und in seiner gegenwärtigen Ausbildung und Anwendung, nebst einem Anhange über den Betrieb der elektrischen Uhren. Ein Handbuch der theoretischen und praktischen Telegraphie, für Telegraphenbeamte, Physiker, Mechaniker und das gebildete Publikum bearbeitet von Dr. H. Schellen, Director der Realschule 1. Ordn. in Cöln, Ritter &c. Fünfte Auflage, mit 487 Holzstichen. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 1870. 14 M.

4. John Tyndall, die Wärme betrachtet als eine Art der Bewegung. Autorisirte deutsche Ausgabe. Herausgegeben durch H. Helmholtz u. G. Wiedemann nach der vierten Auflage des Originals. Mit zahlreichen Holzschnitten und einer Tafel. 2. Auflage, 1871. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 9 M.

5. John Tyndall, der Schall. Acht Vorlesungen gehalten in der Royal Institution von Großbritannien. Autorisirte deutsche Ausgabe, herausgegeben durch H. Helmholtz u. G. Wiedemann. Mit 169 Holzstichen. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 6 M.

Alle diese Werke sind von hervorragender Bedeutung; es giebt nichts Besseres. —

II.

Chemie.

A. Die leichten Schriften für gehobene Elementarschulen, Mittelschulen (Stadtschulen, Rectoratsschulen) und Seminarien.

1. Unorganische Chemie. Ein Leitfaden für den Unterricht in Gymnasien, Realschulen, höheren Bürgerschulen, Laboratorien u. s. w. und Taschenbuch für Repetitoria und Examinatoria. Von Dr. A. E. Aderholdt. 3. Auflage. Weimar, Böhlau. 1868. 1 M.

Für Repetitionen der Schüler ist das Buch beachtungswerth.

2. Organische Chemie. Ein Leitfaden für den Unterricht in Gymnasien, Realschulen, höheren Bürgerschulen u. s. w. Von Dr. A. E. Aderholdt, Weimar, Böhlau. 1868. 1 M.

Wie vorher. Die chemischen Formeln sind bei Nr. 1 und 2 nach der alten und modernen Theorie neben einander gestellt.

3. Chemie der Hauswirthschaft. Belehrende und erklärende Einblicke in die alltäglichen Vorgänge und Verrichtungen des häuslichen Lebens. Zu Nutz u. Frommen der deutschen Frauen und Jungfrauen verfaßt von W. Bär. Mit vielen Illustrationen. Pest. Wien. Leipzig. Hartleben's Verlag. 1869. 3 M.

Das Werk ist kein Schulbuch, aber ein gutes, Hausvätern und Hausfrauen, auch Lehrern, sehr zu empfehlendes Buch.

4. Katechismus der Chemie. Von Dr. Heinrich Hirzel, Professor der Chemie an der Universität zu Leipzig. 3. Auflage, 1873. Leipzig, J. J. Weber. 2 M.

Kein Schulbuch; der Stoff ist in der Form von Frage und Antwort behandelt und enthält für Lehrer und Laien viel Belehrendes und Anregendes aus dem ganzen Gebiete der Chemie.

5. Die Chemie des täglichen Lebens von James F. W. Johnston. Zweite Auflage; 2 Bde. Berlin, Franz Duncker. 1869. 3 M.

Kein Schulbuch; das Werk ist jedoch jedem Lehrer und Freunde der Chemie zur Lectüre, resp. zum Studium zu empfehlen, insofern es die wichtigsten Gegenstände, die Luft, das Wasser, den Boden, den wir bebauen, das Brod, das Fleisch, den Thee, den Kaffee, die Biere, die Weine u. a. m. in sehr ansprechender und belehrender Form und vom chemischen Gesichtspunkte aus behandelt.

6. Chemie für Mittelschulen. Zugleich ein Leitfaden und Rathgeber für Lehrer der Chemie an Mittelschulen, höheren Knaben- und Töchterschulen, auch Handwerker-Fortbildungsschulen, Ackerbauschulen u. s. w. Von F. Langhoff, Director der Provinzial-Gewerbeschule zu Potsdam. Mit in den Text gedruckten Holzschnitten. Zweite Auflage. Berlin, 1874. Denicke's Verlag (Link u. Reinke). 4 M.

Das Buch hat nach Inhalt und Form großen Beifall sowohl bei den vorgesetzten Behörden als auch bei den Schulmännern gefunden. Die Auswahl des Lehrstoffs ist mit Sachkenntniß und aus langjährigen Erfahrungen heraus erfolgt. Das Buch ist zunächst für die Lehrer und solche, die es werden wollen, also für die Zöglinge der Schullehrer-Seminarien bestimmt; es wird jedoch mit Erfolg auch von den reiferen Schülern und Schülerinnen aller auf dem Titel genannter Schulen und jedem Erwachsenen gebraucht werden können; es ist eine Chemie für Schule und Haus. Das Geschichtliche ist stark berücksichtigt. Der Anfänger im Experimentiren erhält gründliche Unterweisung.

7. Leitfaden für den ersten Unterricht in der Chemie, besonders für Gewerbe- und Realschulen. Von Dr. Karl List, Lehrer an der Kgl. Provinzial-Gewerbeschule in Hagen (Grafschaft Mark). Erster Theil. Unorganische Chemie, 4. Auflage. Zweiter Theil. Organische Chemie, 3. Auflage. Heidelberg, C. Winter. 1873. 1,8 M. für jeden Theil.

Als Repetitionsbuch für Schüler wohl zu empfehlen; Verfasser hat alte und moderne Formeln neben einander gestellt und giebt am Schlusse Einiges über die neuere Theorie.

8. G. Wirth, Wiederholungs- und Hülfsbuch für den Unterricht in der Chemie. Für die Hand der Schüler bearbeitet. Berlin, 1875. J. A. Wohlgemuth's Verlagsbuchhandlung. Preis: 0,9 M.

Das Werkchen ist als Repetitionsbuch für Schüler wohl zu beachten; die Formeln sind in der alten und neuen Formelsprache gegeben.

9. Kurz gefaßtes Lehrbuch der Chemie und chemischen Technologie. Zum Gebrauche als Grundlage beim Unterrichte an Real-, Gewerbe- u. Bergschulen, sowie an allen technischen und höheren Lehranstalten von Dr. K. Stammer. Zweite Auflage, 1869. Essen, Bädeker. 2,8 M.

Der Inhalt des Buches zerfällt in 3 Theile: die unorganische Chemie, die organische Chemie und die chemische Technologie. Verf. bietet auf noch nicht 300 Seiten einen gut ausgewählten und geschickt geordneten Unterrichtsstoff; das Buch würde noch größeren Werth haben, wenn der Verf. Abbildungen gegeben und die experimentelle Seite der Chemie mehr berücksichtigt hätte. Die Formeln sind nach der alten Theorie gegeben.

10. Grundriß der chemischen Technologie von Dr. Rudolf Wagner, Prof. d. Technologie an der Kgl. Universität zu Würzburg. Zweite Auflage, mit 27 Holzschnitten. Leipzig, O. Wigand. 1874. 5 M.

Für Lehrer an Seminarien und Mittelschulen sehr zu empfehlen, um gelegentlich, soweit es die Zeit zuläßt, ein Kapitel aus dem Gesammtgebiete der chemischen Technologie daraus vorzutragen.

11. Die Geschichte der Chemie. Von der Kindheit des Menschengeschlechts bis auf unsere Tage. Von Dr. Rudolf Wagner, Prof. an der Gewerbeschule zu Nürnberg (jetzt Würzburg). Leipzig, O. Wigand, 1854. 1,5 M.

Wem die ausgezeichneten Werke über die Geschichte der Chemie von Prof. Dr. H. Kopp zu theuer sind, der möge sich mit diesem kurzen Abriß von Wagner begnügen.

B. Die weitergehenden Schriften (Lehrbücher für Gewerbeschulen, Realschulen und den Selbstunterricht).

1. Lehrbuch der anorganischen Chemie nach den neuesten Ansichten der Wissenschaft, auf rein experimenteller Grundlage. Für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Methodisch bearbeitet von Dr. Rudolf Arendt, Lehrer der Chemie an der öffentlichen Handelslehranstalt zu Leipzig und Redacteur des chemischen Centralblatts. Zweite Auflage; mit zahlreichen Holzschnitten und 1 farbigen Spectraltafel. Leipzig, Leopold Voß. 1872. 7 ℳ.

2. D. J. Gottlieb, Lehrbuch der reinen und angewandten Chemie. Zum Gebrauche an Real- und Gewerbeschulen, Lyceen, Gymnasien u. s. w. und zum Selbstunterricht. Dritte Auflage; mit 255 Holzstichen und 1 farbigen Spectraltafel. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 7,2 ℳ.

3. A. Geuther, Lehrbuch der Chemie gegründet auf die Werthigkeit der Elemente. Jena, Döbereiner 1869. 4 ℳ.

4. Einleitung in die moderne Chemie. Nach einer Reihe von Vorträgen gehalten in dem Royal College of Chemistry zu London von Aug. Wilh. Hoffmann, Professor der Chemie a. d. Universität Berlin. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. Fünfte Auflage. 5 ℳ.

Dieses klassische Buch des berühmten Chemikers enthält die Grundlagen der modernen Theorie der Chemie, auf das Experiment gegründet. Es ist ein Buch für Lehrer und für Studirende der Chemie.

5. Lehrbuch der anorganischen Chemie nach den neuesten Ansichten der Wissenschaft von Dr. J. Lorscheid, Lehrer an der Real- und Gewerbeschule zu Münster. Mit 127 Abbildungen und einer Spectraltafel in Farbendruck. Zweite Auflage. Freiburg im Breisgau. Herdersche Verlagsbuchhandlung. 1872. 3,6 ℳ.

Eines der besten Lehrbücher der Chemie für Schüler; nach der modernen Theorie bearbeitet.

6. Grundriß der Chemie für den Unterricht an höheren Lehranstalten von Dr. Fr. Rüdorff, Professor an d. Friedrichs-Werderschen Gewerbeschule in Berlin. Mit in den Text gedruckten Holzschnitten und einer Spectraltafel. Vierte Auflage. Berlin, 1873. Verlag von J. Guttentag (D. Collin). 3,7 ℳ.

Ein sehr empfehlenswerthes Schulbuch, welches das ganze Gebiet der Chemie, unorganische und organische, umfaßt; dasselbe ist nach den Anschauungen der modernen Theorie bearbeitet.

7. Dr. J. A. Stöckhardt, Die Schule der Chemie, oder erster Unterricht in der Chemie, versinnlicht durch einfache Experimente. Zum Schulgebrauch und zur Selbstbelehrung, insbesondere für angehende Apotheker, Landwirthe, Gewerbetreibende 2c. Siebzehnte Auflage, 1873. Mit 219 Holzstichen u. 1 farbigen Spectraltafel. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 7 ℳ.

In dieser neuesten Auflage hat sich der bekannte Verf. dieser ausgezeichneten Schule der Chemie auf den Standpunkt der modernen Chemie gestellt.

8. Victor Regnault und Adolph Strecker, kurzes Lehrbuch der Chemie in 2 Bänden. Erster Band, achte Auflage, 1869. Anorganische Chemie. Mit in den Text eingedruckten Holzstichen und 1 farbigen Spectraltafel. Zweiter Band, sechste Auflage 1874. Organische Chemie. 6 ℳ. Braunschweig, Vieweg u. Sohn.

Die große Zahl der Auflagen spricht laut genug für die Vortrefflichkeit auch dieses Buches.

9. Prof. H. E. Roscoe, Kurzes Lehrbuch der Chemie nach den neuesten Ansichten der Wissenschaft. Deutsche Ausgabe, unter Mitwirkung des Verfassers, bearbeitet von C. Schorlemmer. Vierte Auflage, mit zahlreichen Holzschnitten und einer Spectraltafel. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 5,5 *M.*

10. Grundriß der unorganischen Chemie gemäß den neueren Ansichten. Von C. F. Rammelsberg, Dr. und Professor an der Universität und der Gewerbeakademie zu Berlin. Dritte Auflage; Berlin, 1873. Lüderitz'sche Verlagsbuchhandlung. 6,6 *M.*

Ein empfehlenswerthes Buch; ohne Figuren und Experimente dient es jedoch hauptsächlich zu Repetitionen für Schüler.

11. Grundriß der unorganischen Chemie von F. Wöhler. Fünfzehnte Auflage. Mit einer Einleitung: Allgemeines und einem Kapitel: Theoretisches über die Zusammensetzung der Körper enthaltend, von Hermann Kopp. Leipzig, Duncker u. Humblot. 4,5 *M.*

Der berühmte Verfasser hat in seinem vortrefflichen Buche die alte Formelsprache noch beibehalten, doch leitet Professor H. Kopp in dem Schlußkapitel den Leser zu den modernen Anschauungen hinüber.

12. Wöhler's Grundriß der organischen Chemie von Dr. Rudolph Fittig, ord. Professor der Chemie an der Universität Tübingen. Neunte Auflage; Leipzig, Duncker u. Humblot. 1874. 6 *M.*

13. Prof. Dr. Rud. Wagner, die Chemie faßlich dargestellt nach dem neuesten Standpunkte der Wissenschaft, für Studirende der Naturwissenschaften, der Medicin und Pharmacie. Sechste Auflage. Leipzig, O. Wigand. 1873. 6 *M.*

14. Dr. Emil Rubien, Kurzes Lehrbuch der Chemie nach den neueren Ansichten der Wissenschaft für Realschulen, höhere Bürgerschulen, Gewerbeschulen und Ackerbauschulen. Wriezen a. O. Verlag von Riemschneider. 1875. 2,25 *M.*

15. C. F. Rammelsberg, Dr. und Professor an der Universität und Gewerbe-Akademie zu Berlin. Grundriß der Chemie gemäß den neueren Ansichten. Vierte Auflage. Berlin, 1874. Lüderitz'sche Verlagsbuchhandlung. 3,6 *M.*

16. Dr. Max Zängerle, Professor am Kgl. Real-Gymnasium zu München. Grundriß der Chemie nach den neuesten Ansichten der Wissenschaft für den Unterricht an Mittelschulen, besonders Gewerbe-, Handels- und Realschulen. Mit in den Text eingedruckten Holzschnitten und einer Spectraltafel in Farbendruck. München, 1875. Verlag von Grubert. 5 *M.*

Die Werke 14, 15 u. 16 umfassen die unorganische Chemie und einige Kapitel aus der organischen. Die Behandlung ist streng wissenschaftlich; die experimentelle Seite tritt aber überall fast vollständig zurück. Denken wir uns dieselbe durch den Lehrer, als erfahrenen und durchgebildeten Chemiker ergänzt, so bilden vorstehende Grundrisse beachtungswerthe Schriften für die Wiederholung in den Händen der Schüler.

17. Die chemische Technologie dargestellt nach dem gegenwärtigen Standpunkte der Theorie und Praxis der Gewerbe als Leitfaden bei Vorlesungen an Universitäten, technischen Lehranstalten, sowie zum Selbstunterricht. Von Johannes Rudolph Wagner, Dr. der Staatswirthschaft und der Philosophie, ord. öffentlicher Professor der Technologie an der Universität zu Würzburg. Siebente Auflage, 1868. Mit 275 Holzschnitten. Leipzig, O. Wigand. 10 *M.*

18. Prof. Dr. Rud. Wagner, Handbuch der chemischen Technologie mit besonderer Berücksichtigung der Gewerbe-Statistik. Neunte Auflage, 1873. Ebenda. 12 *M.*

Die Werke Nr. 13, 17 und 18 des bekannten Verfassers sind sämmtlich gut, brauchbar und sehr empfehlenswerth.

19. Sammlung von chemischen Rechenaufgaben. Zum Gebrauche an Real- und Gewerbeschulen, an technischen Lehranstalten und beim Selbststudium für Studirende, Pharmaceuten, chemische Fabrikanten u. A. Von Dr. Carl Stammer, Lehrer an der Gewerbe- und Realschule in Münster. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 1855. 1 M.

20. Antworten und Auflösungen zu der Sammlung von chemischen Rechenaufgaben. Von Dr. Carl Stammer. Ebendaselbst. 2 M.

21. Sammlung von Aufgaben aus der Chemie. Zum Gebrauche für Real- und Gewerbeschulen, polytechnische Lehranstalten und chemische Laboratorien von Dr. H. Deicke, Oberlehrer a. d. Realschule zu Mülheim a. d. Ruhr. Iserlohn, Bädeker. 1861. 1,6 M.

Die stöchiometrischen Rechenaufgaben der Bücher Nr. 19 und 21 sind sehr empfehlenswerth; dergleichen Aufgaben führen den Schüler vortrefflich in die praktische Chemie ein und liefern ihm den Beweis, daß die chemischen Arbeiten nicht in einem unsicheren Probiren bestehen, sondern auf wissenschaftlicher Grundlage ruhen. Beide Werke rechnen mit den alten Formeln und Aequivalentzahlen; ein Aufgabenbuch auf der Basis der modernen Formelsprache ist bis jetzt nicht erschienen.

In dem Nachfolgenden geben wir noch die Titel einer Anzahl von Büchern, welche sich mit der praktischen Chemie beschäftigen, soweit dieselbe in dem chemischen Laboratorium der Schulen getrieben wird. Chemie zu lernen ohne praktische Uebungen, ist absolut unmöglich; haben wir auch auf diesem Gebiete für die analytischen Arbeiten oder die chemische Analyse, die qualitative, quantitative und Maß-Analyse ausgezeichnete Werke, so fehlt es andererseits ganz entschieden an Büchern, welche den Anfänger und Studirenden in die synthetische Chemie einführen, welche die einfachsten und sichersten Methoden der Herstellung chemisch reiner Präparate lehren. Man beachte folgende Werke:

1. Chemische Versuche einfachster Art, ein erster Cursus in der Chemie für höhere Schulen und zum Selbstunterricht, ausführbar ohne besondere Vorkenntnisse und mit möglichst wenigen Hülfsmitteln von M. Schlichting, Lehrer an der Realschule in Kiel. Mit einem Vorwort von C. Himly, Professor der Chemie in Kiel. Vierte Auflage; Kiel, Homann. 1873. 2,4 M.

Das Buch ist für Anfänger in der Chemie und zwar für solche, welche mit den einfachsten (bisweilen kaum ausreichenden) Mitteln in die praktische Chemie eingeführt sein wollen.

2. Der junge Chemiker. Eine methodische Anleitung zur Anstellung chemischer Versuche und zur Begründung einer sicheren wissenschaftlich chemischen Erkenntniß. Von Uhlenhoth, Lehrer der Chemie. Berlin, Franz Duncker. 1859. 4 M.

3. Anleitung zur praktischen Ausführung der einleitenden Uebungen im chemischen Laboratorium zu Würzburg von G. Heckenlauer, Assistent. Würzburg, A. Stuber. 1869. 1,4 M.

4. Bauer-Hinterberger's Lehrbuch der chemischen Technik. Zweite Auflage, bearbeitet von Friedrich Hinterberger, Dr. der Medicin und Chirurgie, Professor der Chemie an der Ober-Realschule am Schottenfelde in Wien. Mit 354 Holzschnitten. Wien 1865. Wilhelm Braumüller. 12 M.

Nr. 4 ist ein ausgezeichnetes Buch für die Einführung in die chemische Praxis, dasselbe setzt aber ein größeres, wohlausgestattetes Laboratorium voraus und ist leider etwas sehr theuer. Ein gutes Werk

für synthetische Arbeiten im Laboratorium, welches auch nicht gar zu theuer, existirt meines Wissens nicht. Hervorgehoben zu werden verdient in dieser Beziehung noch

5. Die practischen Arbeiten im chemischen Laboratorium. Handbuch für den Unterricht in der unorganischen Chemie zum Schulgebrauch an höheren Lehranstalten sowie namentlich auch zum Selbststudium. Von Dr. Carl Bischoff, ord. Lehrer am Cölnischen Real-Gymnasium zu Berlin. Mit 90 Abbildungen. Berlin, Julius Springer. 1862. 3,6 *M.*

Für die chemische Analyse sind folgende Werke beachtungswerth; zum Theil sind sie sehr bekannt und gebraucht:

6. Anleitung zur chemischen Analyse für Anfänger, besonders für den Unterricht an Real- und Gewerbeschulen. Von Dr. F. Rüdorff. Berlin, Guttentag. Dritte Auflage. 0,6 *M.*

Sehr zu empfehlen!

7. Leitfaden für die qualitative chemische Analyse, mit besonderer Rücksicht auf Heinrich Rose's ausführliches Handbuch der analytischen Chemie für Anfänger bearbeitet von Dr. C. F. Rammelsberg, Professor an der Universität. — Sechste Auflage. Berlin, Lüderitz. 2,8 *M.*
8. Anleitung zur chemischen Analyse zum Gebrauche im chemischen Laboratorium zu Gießen. Von Dr. Heinrich Will, Professor der Experimentalchemie an der Universität zu Gießen. Sechste Auflage. Leipzig und Heidelberg. Winter'sche Verlagsbuchhandlung. 1862. 4 *M.*
9. Allgemeiner Gang der qualitativen chemischen Analyse fester und tropfbarflüssiger anorganischer Körper mit Berücksichtigung der häufiger vorkommenden organischen Säuren. Von Leopold Stahl. Mit 2 Tabellen. Berlin, 1862. Julius Springer. 2 *M.*
10. Dr. W. Heintz, ord. Professor der Chemie an der Universität zu Halle. Leitfaden für die qualitative chemische Analyse. Halle, Waisenhaus-Buchhandlung. 1875. 3,5 *M.*
11. Leitfaden in das Studium der chemischen Reactionen von Dr. Edmund Drechsel, chemischen Assistenten am physiologischen Institut der Universität Leipzig. Leipzig, 1874. Johann Ambrosius Barth. 1,5 *M.*
12. Anleitung zur qualitativen chemischen Analyse von Professor Dr. R. C. Fresenius. 14. Auflage. Braunschweig, Vieweg und Sohn. 9 *M.*

Vorstehendes Buch über qualitative Analyse hat die größte Zahl der Auflagen erlebt!

13. Anleitung zur quantitativen chemischen Analyse von Professor Dr. C. Remigius Fresenius. Sechste Auflage. Braunschweig, Vieweg und Sohn. In zwei Bänden; 1. Band 16 *M.*
14. Leitfaden für die quantitative chemische Analyse besonders der Mineralien und Hüttenprodukte, durch Beispiele erläutert von C. F. Rammelsberg, Dr. und Professor an der Universität und der Gewerbe-Akademie, Mitglied der Akademie der Wissenschaften zu Berlin ꝛc. ꝛc. — Zweite Auflage. Berlin, 1863. Lüderitz'sche Buchhandlung. 6 *M.*
15. Dr. Emil Wolff, Professor in Hohenheim. Anleitung zur chemischen Untersuchung landwirthschaftlich wichtiger Stoffe. 3. Auflage. Berlin, Wiegandt, Hempel und Parey. 1875. 3 *M.*
16. Dr. Alex. Classen, Assistent am Polytechnikum zu Aachen. Grundriß der Analytischen Chemie. Quantitative Analyse in Beispielen. Stuttgart, Enke. 1875. 6 *M.*
17. Die Mineral-Analyse in Beispielen, von F. Wöhler. Zweite Auflage. Göttingen, Dietrich's Verlag. 1861. 3,75 *M.*

Nr. 14 und 17 sind ganz vortreffliche Bücher für die Anfänger in der quantitativen Analyse.

18. Kurze Anleitung zur Ausführung maaßanalytischer Untersuchungen bearbeitet von Dr. Hugo Bering. Leipzig, Barth. 1861. 2 M.

19. Lehrbuch der chemisch-analytischen Titrirmethode von Dr. Fr. Mohr. Vierte Auflage. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 17 M.

Nr. 18 ist für Anfänger in der Titrirmethode, Nr. 19 für Geübtere.

20. Die Spectralanalyse gemeinfaßlich dargestellt von Dr. J. Lorscheid, Lehrer an der Real- und Gewerbeschule zu Münster. Zweite Auflage, mit 51 Abbildungen und 7 Tafeln. Münster, Aschendorff'sche Buchhandlung. 1870. 3 M.

21. Die Spectralanalyse in ihrer Anwendung auf die Stoffe der Erde und die Natur der Himmelskörper. Gemeinfaßlich dargestellt von Dr. H. Schellen, Director der Realschule 1 Ord. u. s. w. Zweite Auflage mit 223 Figuren in Holzschnitt, 2 farbigen Spectraltafeln, 2 farbigen Protuberanztafeln, 4 Tafeln des Sonnenspectrums und der Sonnenfinsternisse und 5 Portraits. Braunschweig, Vieweg und Sohn. 1871. 16 M.

Die Werke Nr. 20 und 21 sind in hohem Grade interessant und lehrreich; sie machen den Leser mit dem Wesen und der Bedeutung der Spectral-Analyse von Bunsen und Kirchhoff vollständig ausreichend bekannt.

22. Handbuch der technisch-chemischen Untersuchungen. Eine Anleitung zur Prüfung und Werthbestimmung der im gesammten Gewerbswesen oder der Hauswirthschaft vorkommenden Natur- und Kunsterzeugnisse von Dr. Pompejus A. Bolley, Professor der technischen Chemie in Zürich. Dritte Auflage. Leipzig, Arthur Felix. 1865. 10 M.

23. Handbuch der angewandten, pharmaceutisch- und technisch-chemischen Analyse von Adolf Duflos, Dr. der Medicin und der Philosophie und Professor. Ferdinand Hirt, Breslau, 1871. 9 M.

Für die Prüfung chemischer Präparate, chemisch-technischer Artikel und der Arzeneimittel sind die beiden so eben genannten Werke ganz vorzüglich geeignet.

24. Edw. Smith, Die Nahrungsmittel, 2 Bde. mit Abbildungen. Leipzig, Brockhaus, 1874. 8 M.

25. Leonhardt Balter. Die Nahrungs- und Genußmittel des Menschen in ihrer chemischen Zusammensetzung und physiologischen Bedeutung. Nordhausen. Förstemann's Verlag. 1874. 5,5 M.

Es ist von großer Bedeutung für einen Lehrer, ein möglichst gründliches Wissen über den Werth und die Zusammensetzung der Nahrungsmittel zu besitzen; die Werke Nr. 24 und 25 sind zur Bildung eines gesunden Urtheils auf diesem Gebiete des Wissens sehr zu empfehlen.

C. Größere Werke über Chemie und chemische Technologie.

Ausführliche Lehrbücher der Chemie sind die Werke von Otto-Graham, Büchner, Gorup-Besanez, Löwig, Kalbe (organische Chemie, dritter bis fünfter Band von Otto Graham) Gerhardt u. a. Wir müssen es uns versagen, des Näheren auf diese Werke, welche zu den besten Leistungen im Gebiete der wissenschaftlichen Chemie gehören, einzugehen. Die chemische

Technologie ist in den ausgezeichneten Werken von Bolley, Knapp, Muspratt und Wagner vertreten; die Geschichte der Chemie giebt am ausführlichsten Prof. Dr. H. Kopp; Liebig's chemische Briefe bilden auch heute noch ein klassisches Werk*).

III.

Mineralogie, Krystallographie, Geognosie, Geologie, Naturwissenschaften im Allgemeinen.

1. Gustav Rose's Elemente der Krystallographie. Dritte Auflage, neu bearbeitet und vermehrt von Alexander Sadebeck. Mit 9 lithographirten Doppeltafeln. Berlin, 1873. F. S. Mittler u. Sohn, Kochstr. 69. 5,5 *M.*

2. Lehrbuch der Krystallkunde oder Anfangsgründe der Krystallographie, Krystallophysik und Krystallochemie. Ein Leitfaden beim Studium der Chemie und Mineralogie von C. F. Rammelsberg, Dr. und Professor an der Universität und an der Gewerbe-Akademie zu Berlin, mit 250 Holzschnitten. Berlin, 1852. Verlag von Jeanrenaud (A. Förstner'sche Buchhandlung). 8 *M.*

Die Werke Nr. 1 und 2 über Krystallographie gehören in Nord-Deutschland zu den am meisten gebräuchlichen.

3. Einleitung in die Krystallographie und in die krystallographische Kenntniß der wichtigeren Substanzen. Zweite Auflage. Mit einem Atlas von 22 Kupfertafeln und 7 lithographirten Tafeln, Netze zu Krystallmodellen enthaltend, von Dr. H. Kopp. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 8 *M.*

4. Dr. H. Kopp, Sechs Tafeln mit Netzen zu Krystallmodellen zu der Einleitung in die Krystallographie ꝛc. — Dritte Auflage, ebenda. 1 *M.*

Diese Tafeln sind für die Anfertigung von Krystallmodellen aus Pappe sehr zu empfehlen. —

5. J. Martius-Matzdorff. Die Elemente der Krystallographie mit stereoskopischer Darstellung der Krystallformen. Mit 118 Figuren. Braunschweig, Vieweg und Sohn. 5 *M.*

6. Prof. Dr. Joh. Müller, Grundzüge der Krystallographie. Zweite Auflage. Mit 159 Holzstichen. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 1,5 *M.*

7. Krystallographie. Stereoskopische Darstellung einer Reihe der wichtigsten Krystalle, der Combination derselben ꝛc. von Jul. Schlotke, Lehrer der Mechanik und darstellenden Geometrie an der Bau- und Gewerbeschule in Hamburg. Hamburg, L. Friederichsen u. Co. 1873. 4,5 *M.*

8. Lehrbuch der Mineralogie unter Zugrundelegung der neueren Ansichten in der Chemie ꝛc. von Dr. Max Zaengerle. Mit 209 Holzstichen und einer geognostischen Tafel in Farbendruck. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 2 *M.*

9. Leunis Schul-Naturgeschichte, dritter Theil. Oryktognosie und Geognosie. Vierte Auflage. Hannover. Hahn'sche Hofbuchhandlung, 1870. 2,8 *M.*

Ein vorzügliches Buch.

---

*) Die wohlfeile Volks-Ausgabe (Leipzig, Winter'sche Verlagsbuchhandlung) kostet nur 4,8 *M.*

10. Dr. Fr. Rüdorff, Grundriß der Mineralogie für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Mit in den Text gedruckten Holzschnitten. Berlin, 1875. Verlag von J. Guttentag (D. Collin). 1,2 ℳ.

Obiger Grundriß ist für die Repetitionen der Schüler recht empfehlenswerth; er füllt eine von den Lehrern der Mineralogie übel empfundene Lücke in der mineralogischen Litteratur vortheilhaft aus. Die chemische Zusammensetzung ist in modernen Formeln gegeben.

11. Elemente der Mineralogie von Dr. Carl Friedrich Naumann, Kgl. Sächs. Geh. Bergrath ꝛc. Achte Auflage, mit 836 Holzschnitten. Leipzig, W. Engelmann. 1871. 10 ℳ.

Eines der besten und gediegensten Lehrbücher der Mineralogie. Noch ausführlichere Werke sind die von Blum, Quenstedt, Andrä, Schrauf, Leonhardt, Girard, Senft u. A. —

12. Handbuch der Lithologie oder Gesteinlehre von Dr. J. Reinhard Blum, Prof. der Mineralogie und Director des academischen Mineralien-Cabinets in Heidelberg. Mit 50 Figuren. Erlangen, Enke. 1860. 6 ℳ.

13. Synopsis der drei Naturreiche. Ein Handbuch für höhere Lehranstalten und für Alle, welche sich wissenschaftlich mit Naturgeschichte beschäftigen wollen. Herausgegeben von Johannes Leunis, Professor am Josephinum in Hildesheim ꝛc. Dritter Theil. Mineralogie und Geognosie, bearbeitet von Friedrich Adolph Römer. Hannover, Hahn'sche Hofbuchhandlung. 1853. 6 ℳ.

14. Das Mineralreich. Mineralogie, Geognosie und Geologie. Mit einer Beigabe: „Geologische Vegetationsbilder" nebst Anhang: Erläuterung Berg- und Hüttenmännischer Ausdrücke. Dritter Theil der elften Bearbeitung von S. Schilling's Naturgeschichte. Mit 540 Abbildungen. Breslau, Ferdinand Hirt. 2,75 ℳ.

15. Grundzüge der Geognosie und Geologie von Dr. Gustav Leonhard, Professor in Heidelberg. Dritte Auflage, mit 192 Holzschnitten. Leipzig und Heidelberg, Wintersche Verlagsbuchhandlung, 1874. 7,6 ℳ.

16. Geschichte der Schöpfung. Eine Darstellung des Entwicklungsganges der Erde und ihrer Bewohner. Von Hermann Burmeister. Siebente Auflage. Herausgegeben von Prof. C. G. Giebel. Leipzig, O. Wigand. 1872. 8 ℳ.

17. Das Buch der Geologie. Naturgeschichte der Erde von Rudolph Ludwig. Zweite Auflage. I. Band, mit 7 Ton- und Buntdrucktafeln, sowie 120 Abbildungen; II. Band mit 4 Ton- und Buntdrucktafeln, sowie 150 Abbildungen. Leipzig, O. Spamer. 1861. 6 ℳ.

18. Lehrbuch der Geologie und Petrefactenkunde. Zum Gebrauche bei Vorlesungen und zum Selbstunterricht. Von Dr. Carl Vogt. Zwei Bände, mit zahlreichen Holzstichen und 16 Kupfertafeln. Dritte Auflage. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 26 ℳ.

19. Grundriß der Geologie von Dr. Carl Vogt, mit 473 Holzstichen. Ebendaselbst. 7 ℳ.

20. Natürliche Geschichte der Schöpfung des Weltalls, der Erde und der auf ihr befindlichen Organismen. Aus dem Englischen nach der sechsten Auflage. Mit 164 Holzstichen; zweite Auflage. Ebendas. 5 ℳ.

21. Das Buch der Natur, die Lehre der Physik, Astronomie, Chemie, Mineralogie, Geologie, Botanik, Physiologie und Zoologie umfassend. Allen Freunden der Naturwissenschaft, insbesondere den Gymnasien, Realschulen und höhern Bürgerschulen gewidmet von Dr. Friedrich Schödler, Director der Großherzogl. Hessischen Realschule in Mainz. Neunzehnte Auflage. In zwei Theilen. Erster Theil: Physik, Astronomie und Chemie, mit 407 Holzstichen, 1 Spectraltafel in Farbendruck, Sternkarten und 1 Mondkarte. 4,8 ℳ.

2. Die Schule des Physikers. Experimentell und mathematisch durchgeführte Versuche als Leitfaden bei den Arbeiten im physikalischen Laboratorium. Von Dr. Ludwig Külp. Heidelberg, Karl Winter's Universitätsbuchhandlung. 1874. 12 *M.*

Das Werk von Külp ist kein Lehrbuch der Physik im gewöhnlichen Sinne. Es ist ein Handbuch für angehende selbstständige Forscher im Gebiete der Experimentalphysik und knüpft seine Belehrung an 126 große fortschreitend geordnete Uebungsaufgaben aus allen Zweigen der Physik.

3. Lehrbuch der Physik und Meteorologie. Von Dr. Joh. Müller, Professor der Physik und Technologie an der Universität zu Freiburg im Breisgau. 7. Auflage in 2 Bänden, 1868—1869. Braunschweig, Vieweg und Sohn. 30 *M.*

4. Lehrbuch der kosmischen Physik. Von Dr. Joh. Müller, Prof. der Physik und Technologie an der Universität zu Freiburg im Breisgau. Vierte Auflage. 1875. Braunschweig, Vieweg und Sohn. Mit einem Atlas von 46 Tafeln in Stahlstich. 24 *M.*

5. Compendium der Experimental-Physik nach Jamin's Petit Traité de Physique deutsch bearbeitet von Dr. G. Recknagel, Professor der Physik und technischen Mechanik, Rector der Kgl. Industrieschule in Kaiserslautern, I. Abth. Schwere. Elasticität. Stuttgart, Meyer und Zeller's Verlag. 1874. 2,4 *M.* II. Abth. Lehre von der Wärme. 2,4 *M.*

Das Werk wird in 5 Abtheilungen à 2,4 *M.* herausgegeben; bis jetzt sind nur die vier ersten Abtheilungen erschienen.

6. Lehrbuch der Experimentalphysik, bearbeitet von Dr. Adolph Wüllner, Professor der Physik am Kgl. Polytechnikum zu Aachen. Vier Bände mit vielen Holzschnitten. Leipzig, Teubner. I—IV. Bd. 37 *M.*

Die Bücher Nr. 1 bis 6, für den Schulgebrauch zu umfangreich und zu theuer, sind allen Lehrern und Studirenden, welche die Physik als Fachstudium betreiben, angelegentlich zu empfehlen; sie sind die anerkannt besten Werke, welche das ganze Gebiet dieser Wissenschaft umfassen.

Zum Schlusse dieser Uebersicht der physikalischen Literatur nennen wir noch einige hervorragende Werke, welche nur einzelne Gebiete der Physik behandeln.

1. Prof. Gustav Wiedemann, die Lehre vom Galvanismus und Elektromagnetismus. Mit zahlreichen Holzstichen. Erster Band: Galvanismus, 2. Auflage, 20 *M.* Zweiter Band: Wirkungen des galvanischen Stroms in die Ferne. Erste Abtheilung: Elektrodynamik, Elektromagnetismus und Diamagnetismus. Zweite Auflage, 18 *M.*

2. Die Anwendung des Elektromagnetismus mit besonderer Berücksichtigung der neueren Telegraphie von Dr. Julius Dub. Zweite Auflage, mit mehr als 400 Holzschnitten. Berlin, 1873; Verlag von Julius Springer. Erste Lieferung. 5,25 *M.*

3. Der elektromagnetische Telegraph in den Hauptstadien seiner Entwicklung und in seiner gegenwärtigen Ausbildung und Anwendung, nebst einem Anhange über den Betrieb der elektrischen Uhren. Ein Handbuch der theoretischen und praktischen Telegraphie, für Telegraphenbeamte, Physiker, Mechaniker und das gebildete Publikum bearbeitet von Dr. H. Schellen, Director der Realschule 1. Ordn. in Cöln, Ritter 2c. Fünfte Auflage, mit 487 Holzstichen. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 1870. 14 *M.*

4. John Tyndall, die Wärme betrachtet als eine Art der Bewegung. Autorisirte deutsche Ausgabe. Herausgegeben durch H. Helmholtz u. G. Wiedemann nach der vierten Auflage des Originals. Mit zahlreichen Holzschnitten und einer Tafel. 2. Auflage, 1871. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 9 *M.*

5. John Tyndall, der Schall. Acht Vorlesungen gehalten in der Royal Institution von Großbritannien. Autorisirte deutsche Ausgabe, herausgegeben durch H. Helmholtz u. G. Wiedemann. Mit 169 Holzstichen. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 6 ℳ.

Alle diese Werke sind von hervorragender Bedeutung; es giebt nichts Besseres. —

II.

Chemie.

A. Die leichten Schriften für gehobene Elementarschulen, Mittelschulen (Stadtschulen, Rectoratsschulen) und Seminarien.

1. Unorganische Chemie. Ein Leitfaden für den Unterricht in Gymnasien, Realschulen, höheren Bürgerschulen, Laboratorien u. s. w. und Taschenbuch für Repetitoria und Examinatoria. Von Dr. A. E. Aderholdt. 3. Auflage. Weimar, Böhlau. 1868. 1 ℳ.

Für Repetitionen der Schüler ist das Buch beachtungswerth.

2. Organische Chemie. Ein Leitfaden für den Unterricht in Gymnasien, Realschulen, höheren Bürgerschulen u. s. w. Von Dr. A. E. Aderholdt, Weimar, Böhlau. 1868. 1 ℳ.

Wie vorher. Die chemischen Formeln sind bei Nr. 1 und 2 nach der alten und modernen Theorie neben einander gestellt.

3. Chemie der Hauswirthschaft. Belehrende und erklärende Einblicke in die alltäglichen Vorgänge und Verrichtungen des häuslichen Lebens. Zu Nutz u. Frommen der deutschen Frauen und Jungfrauen verfaßt von W. Bär. Mit vielen Illustrationen. Pest. Wien. Leipzig. Hartleben's Verlag. 1869. 3 ℳ.

Das Werk ist kein Schulbuch, aber ein gutes, Hausvätern und Hausfrauen, auch Lehrern, sehr zu empfehlendes Buch.

4. Katechismus der Chemie. Von Dr. Heinrich Hirzel, Professor der Chemie an der Universität zu Leipzig. 3. Auflage, 1873. Leipzig, J. J. Weber. 2 ℳ.

Kein Schulbuch; der Stoff ist in der Form von Frage und Antwort behandelt und enthält für Lehrer und Laien viel Belehrendes und Anregendes aus dem ganzen Gebiete der Chemie.

5. Die Chemie des täglichen Lebens von James F. W. Johnston. Zweite Auflage; 2 Bde. Berlin, Franz Duncker. 1869. 3 ℳ.

Kein Schulbuch; das Werk ist jedoch jedem Lehrer und Freunde der Chemie zur Lectüre, resp. zum Studium zu empfehlen, insofern es die wichtigsten Gegenstände, die Luft, das Wasser, den Boden, den wir bebauen, das Brod, das Fleisch, den Thee, den Kaffee, die Biere, die Weine u. a. m. in sehr ansprechender und belehrender Form und vom chemischen Gesichtspunkte aus behandelt.

6. Chemie für Mittelschulen. Zugleich ein Leitfaden und Rathgeber für Lehrer der Chemie an Mittelschulen, höheren Knaben- und Töchterschulen, auch Handwerker-Fortbildungsschulen, Ackerbauschulen u. s. w. Von F. Langhoff, Director der Provinzial-Gewerbeschule zu Potsdam. Mit in den Text gedruckten Holzschnitten. Zweite Auflage. Berlin, 1874. Denicke's Verlag (Link u. Reinke). 4 *M.*

Das Buch hat nach Inhalt und Form großen Beifall sowohl bei den vorgesetzten Behörden als auch bei den Schulmännern gefunden. Die Auswahl des Lehrstoffs ist mit Sachkenntniß und aus langjährigen Erfahrungen heraus erfolgt. Das Buch ist zunächst für die Lehrer und solche, die es werden wollen, also für die Zöglinge der Schullehrer-Seminarien bestimmt; es wird jedoch mit Erfolg auch von den reiferen Schülern und Schülerinnen aller auf dem Titel genannter Schulen und jedem Erwachsenen gebraucht werden können; es ist eine Chemie für Schule und Haus. Das Geschichtliche ist stark berücksichtigt. Der Anfänger im Experimentiren erhält gründliche Unterweisung.

7. Leitfaden für den ersten Unterricht in der Chemie, besonders für Gewerbe- und Realschulen. Von Dr. Karl List, Lehrer an der Kgl. Provinzial-Gewerbeschule in Hagen (Grafschaft Mark). Erster Theil. Unorganische Chemie, 4. Auflage. Zweiter Theil. Organische Chemie, 3. Auflage. Heidelberg, C. Winter. 1873. 1,8 *M.* für jeden Theil.

Als Repetitionsbuch für Schüler wohl zu empfehlen; Verfasser hat alte und moderne Formeln neben einander gestellt und giebt am Schlusse Einiges über die neuere Theorie.

8. G. Wirth, Wiederholungs- und Hülfsbuch für den Unterricht in der Chemie. Für die Hand der Schüler bearbeitet. Berlin, 1875. J. A. Wohlgemuth's Verlagsbuchhandlung. Preis: 0,9 *M.*

Das Werkchen ist als Repetitionsbuch für Schüler wohl zu beachten; die Formeln sind in der alten und neuen Formelsprache gegeben.

9. Kurz gefaßtes Lehrbuch der Chemie und chemischen Technologie. Zum Gebrauche als Grundlage beim Unterrichte an Real-, Gewerbe- u. Bergschulen, sowie an allen technischen und höheren Lehranstalten von Dr. K. Stammer. Zweite Auflage, 1869. Essen, Bädeker. 2,8 *M.*

Der Inhalt des Buches zerfällt in 3 Theile: die unorganische Chemie, die organische Chemie und die chemische Technologie. Verf. bietet auf noch nicht 300 Seiten einen gut ausgewählten und geschickt geordneten Unterrichtsstoff; das Buch würde noch größeren Werth haben, wenn der Verf. Abbildungen gegeben und die experimentelle Seite der Chemie mehr berücksichtigt hätte. Die Formeln sind nach der alten Theorie gegeben.

10. Grundriß der chemischen Technologie von Dr. Rudolf Wagner, Prof. d. Technologie an der Kgl. Universität zu Würzburg. Zweite Auflage, mit 27 Holzschnitten. Leipzig, O. Wigand. 1874. 5 *M.*

Für Lehrer an Seminarien und Mittelschulen sehr zu empfehlen, um gelegentlich, soweit es die Zeit zuläßt, ein Kapitel aus dem Gesammtgebiete der chemischen Technologie daraus vorzutragen.

11. Die Geschichte der Chemie. Von der Kindheit des Menschengeschlechts bis auf unsere Tage. Von Dr. Rudolf Wagner, Prof. an der Gewerbeschule zu Nürnberg (jetzt Würzburg). Leipzig, O. Wigand, 1854. 1,5 *M.*

Wem die ausgezeichneten Werke über die Geschichte der Chemie von Prof. Dr. H. Kopp zu theuer sind, der möge sich mit diesem kurzen Abriß von Wagner begnügen.

B. Die weitergehenden Schriften (Lehrbücher für Gewerbeschulen, Realschulen und den Selbstunterricht).

1. Lehrbuch der anorganischen Chemie nach den neuesten Ansichten der Wissenschaft, auf rein experimenteller Grundlage. Für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Methodisch bearbeitet von Dr. Rudolf Arendt, Lehrer der Chemie an der öffentlichen Handelslehranstalt zu Leipzig und Redacteur des chemischen Centralblatts. Zweite Auflage; mit zahlreichen Holzschnitten und 1 farbigen Spectraltafel. Leipzig, Leopold Voß. 1872. 7 ℳ.

2. D. J. Gottlieb, Lehrbuch der reinen und angewandten Chemie. Zum Gebrauche an Real- und Gewerbeschulen, Lyceen, Gymnasien u. s. w. und zum Selbstunterricht. Dritte Auflage; mit 255 Holzstichen und 1 farbigen Spectraltafel. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 7,2 ℳ.

3. A. Geuther, Lehrbuch der Chemie gegründet auf die Werthigkeit der Elemente. Jena, Döbereiner 1869. 4 ℳ.

4. Einleitung in die moderne Chemie. Nach einer Reihe von Vorträgen gehalten in dem Royal College of Chemistry zu London von Aug. Wilh. Hoffmann, Professor der Chemie a. d. Universität Berlin. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. Fünfte Auflage. 5 ℳ.

Dieses klassische Buch des berühmten Chemikers enthält die Grundlagen der modernen Theorie der Chemie, auf das Experiment gegründet. Es ist ein Buch für Lehrer und für Studirende der Chemie.

5. Lehrbuch der anorganischen Chemie nach den neuesten Ansichten der Wissenschaft von Dr. J. Lorscheid, Lehrer an der Real- und Gewerbeschule zu Münster. Mit 127 Abbildungen und einer Spectraltafel in Farbendruck. Zweite Auflage. Freiburg im Breisgau. Herdersche Verlagsbuchhandlung. 1872. 3,6 ℳ.

Eines der besten Lehrbücher der Chemie für Schüler; nach der modernen Theorie bearbeitet.

6. Grundriß der Chemie für den Unterricht an höheren Lehranstalten von Dr. Fr. Rüdorff, Professor an d. Friedrichs-Werderschen Gewerbeschule in Berlin. Mit in den Text gedruckten Holzschnitten und einer Spectraltafel. Vierte Auflage. Berlin, 1873. Verlag von J. Guttentag (D. Collin). 3,7 ℳ.

Ein sehr empfehlenswerthes Schulbuch, welches das ganze Gebiet der Chemie, unorganische und organische, umfaßt; dasselbe ist nach den Anschauungen der modernen Theorie bearbeitet.

7. Dr. J. A. Stöckhardt, Die Schule der Chemie, oder erster Unterricht in der Chemie, versinnlicht durch einfache Experimente. Zum Schulgebrauch und zur Selbstbelehrung, insbesondere für angehende Apotheker, Landwirthe, Gewerbetreibende rc. Siebzehnte Auflage, 1873. Mit 219 Holzstichen u. 1 farbigen Spectraltafel. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 7 ℳ.

In dieser neuesten Auflage hat sich der bekannte Verf. dieser ausgezeichneten Schule der Chemie auf den Standpunkt der modernen Chemie gestellt.

8. Victor Regnault und Adolph Strecker, kurzes Lehrbuch der Chemie in 2 Bänden. Erster Band, achte Auflage, 1869. Anorganische Chemie. Mit in den Text eingedruckten Holzstichen und 1 farbigen Spectraltafel. Zweiter Band, sechste Auflage 1874. Organische Chemie. 6 ℳ. Braunschweig, Vieweg u. Sohn.

Die große Zahl der Auflagen spricht laut genug für die Vortrefflichkeit auch dieses Buches.

9. Prof. H. E. Roscoe, Kurzes Lehrbuch der Chemie nach den neuesten Ansichten der Wissenschaft. Deutsche Ausgabe, unter Mitwirkung des Verfassers, bearbeitet von C. Schorlemmer. Vierte Auflage, mit zahlreichen Holzschnitten und einer Spectraltafel. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 5,5 M.

10. Grundriß der unorganischen Chemie gemäß den neueren Ansichten. Von C. F. Rammelsberg, Dr. und Professor an der Universität und der Gewerbeakademie zu Berlin. Dritte Auflage; Berlin, 1873. Lüderitz'sche Verlagsbuchhandlung. 6,6 M.

Ein empfehlenswerthes Buch; ohne Figuren und Experimente dient es jedoch hauptsächlich zu Repetitionen für Schüler.

11. Grundriß der unorganischen Chemie von F. Wöhler. Fünfzehnte Auflage. Mit einer Einleitung: Allgemeines und einem Kapitel: Theoretisches über die Zusammensetzung der Körper enthaltend, von Hermann Kopp. Leipzig, Duncker u. Humblot. 4,5 M.

Der berühmte Verfasser hat in seinem vortrefflichen Buche die alte Formelsprache noch beibehalten, doch leitet Professor H. Kopp in dem Schlußkapitel den Leser zu den modernen Anschauungen hinüber.

12. Wöhler's Grundriß der organischen Chemie von Dr. Rudolph Fittig, ord. Professor der Chemie an der Universität Tübingen. Neunte Auflage; Leipzig, Duncker u. Humblot. 1874. 6 M.

13. Prof. Dr. Rud. Wagner, die Chemie faßlich dargestellt nach dem neuesten Standpunkte der Wissenschaft, für Studirende der Naturwissenschaften, der Medicin und Pharmacie. Sechste Auflage. Leipzig, O. Wigand. 1873. 6 M.

14. Dr. Emil Rubien, Kurzes Lehrbuch der Chemie nach den neueren Ansichten der Wissenschaft für Realschulen, höhere Bürgerschulen, Gewerbeschulen und Ackerbauschulen. Wriezen a. O. Verlag von Riemschneider. 1875. 2,25 M.

15. C. F. Rammelsberg, Dr. und Professor an der Universität und Gewerbe-Akademie zu Berlin. Grundriß der Chemie gemäß den neueren Ansichten. Vierte Auflage. Berlin, 1874. Lüderitz'sche Verlagsbuchhandlung. 3,6 M.

16. Dr. Max Zängerle, Professor am Kgl. Real-Gymnasium zu München. Grundriß der Chemie nach den neuesten Ansichten der Wissenschaft für den Unterricht an Mittelschulen, besonders Gewerbe-, Handels- und Realschulen. Mit in den Text eingedruckten Holzschnitten und einer Spectraltafel in Farbendruck. München, 1875. Verlag von Grubert. 5 M.

Die Werke 14, 15 u. 16 umfassen die unorganische Chemie und einige Kapitel aus der organischen. Die Behandlung ist streng wissenschaftlich; die experimentelle Seite tritt aber überall fast vollständig zurück. Denken wir uns dieselbe durch den Lehrer, als erfahrenen und durchgebildeten Chemiker ergänzt, so bilden vorstehende Grundrisse beachtungswerthe Schriften für die Wiederholung in den Händen der Schüler.

17. Die chemische Technologie dargestellt nach dem gegenwärtigen Standpunkte der Theorie und Praxis der Gewerbe als Leitfaden bei Vorlesungen an Universitäten, technischen Lehranstalten, sowie zum Selbstunterricht. Von Johannes Rudolph Wagner, Dr. der Staatswirthschaft und der Philosophie, ord. öffentlicher Professor der Technologie an der Universität zu Würzburg. Siebente Auflage, 1868. Mit 275 Holzschnitten. Leipzig, O. Wigand. 10 M.

18. Prof. Dr. Rud. Wagner, Handbuch der chemischen Technologie mit besonderer Berücksichtigung der Gewerbe-Statistik. Neunte Auflage, 1873. Ebenda. 12 M.

Die Werke Nr. 13, 17 und 18 des bekannten Verfassers sind sämmtlich gut, brauchbar und sehr empfehlenswerth.

19. Sammlung von chemischen Rechenaufgaben. Zum Gebrauche an Real- und Gewerbeschulen, an technischen Lehranstalten und beim Selbststudium für Studirende, Pharmaceuten, chemische Fabrikanten u. A. Von Dr. Carl Stammer, Lehrer an der Gewerbe- und Realschule in Münster. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 1855. 1 ℳ.

20. Antworten und Auflösungen zu der Sammlung von chemischen Rechenaufgaben. Von Dr. Carl Stammer. Ebendaselbst. 2 ℳ.

21. Sammlung von Aufgaben aus der Chemie. Zum Gebrauche für Real- und Gewerbeschulen, polytechnische Lehranstalten und chemische Laboratorien von Dr. H. Deicke, Oberlehrer a. d. Realschule zu Mülheim a. d. Ruhr. Iserlohn, Bädeker. 1861. 1,6 ℳ.

Die stöchiometrischen Rechenaufgaben der Bücher Nr. 19 und 21 sind sehr empfehlenswerth; dergleichen Aufgaben führen den Schüler vortrefflich in die praktische Chemie ein und liefern ihm den Beweis, daß die chemischen Arbeiten nicht in einem unsicheren Probiren bestehen, sondern auf wissenschaftlicher Grundlage ruhen. Beide Werke rechnen mit den alten Formeln und Aequivalentzahlen; ein Aufgabenbuch auf der Basis der modernen Formelsprache ist bis jetzt nicht erschienen.

In dem Nachfolgenden geben wir noch die Titel einer Anzahl von Büchern, welche sich mit der praktischen Chemie beschäftigen, soweit dieselbe in dem chemischen Laboratorium der Schulen getrieben wird. Chemie zu lernen ohne praktische Uebungen, ist absolut unmöglich; haben wir auch auf diesem Gebiete für die analytischen Arbeiten oder die chemische Analyse, die qualitative, quantitative und Maß-Analyse ausgezeichnete Werke, so fehlt es andererseits ganz entschieden an Büchern, welche den Anfänger und Studirenden in die synthetische Chemie einführen, welche die einfachsten und sichersten Methoden der Herstellung chemisch reiner Präparate lehren. Man beachte folgende Werke:

1. Chemische Versuche einfachster Art, ein erster Cursus in der Chemie für höhere Schulen und zum Selbstunterricht, ausführbar ohne besondere Vorkenntnisse und mit möglichst wenigen Hülfsmitteln von M. Schlichting, Lehrer an der Realschule in Kiel. Mit einem Vorwort von C. Himly, Professor der Chemie in Kiel. Vierte Auflage; Kiel, Homann. 1873. 2,4 ℳ.

Das Buch ist für Anfänger in der Chemie und zwar für solche, welche mit den einfachsten (bisweilen kaum ausreichenden) Mitteln in die praktische Chemie eingeführt sein wollen.

2. Der junge Chemiker. Eine methodische Anleitung zur Anstellung chemischer Versuche und zur Begründung einer sicheren wissenschaftlich chemischen Erkenntniß. Von Uhlenhoth, Lehrer der Chemie. Berlin, Franz Duncker. 1859. 4 ℳ.

3. Anleitung zur praktischen Ausführung der einleitenden Uebungen im chemischen Laboratorium zu Würzburg von G. Heckenlauer, Assistent. Würzburg, A. Stuber. 1869. 1,4 ℳ.

4. Bauer-Hinterberger's Lehrbuch der chemischen Technik. Zweite Auflage, bearbeitet von Friedrich Hinterberger, Dr. der Medicin und Chirurgie, Professor der Chemie an der Ober-Realschule am Schottenfelde in Wien. Mit 354 Holzschnitten. Wien 1865. Wilhelm Braumüller. 12 ℳ.

Nr. 4 ist ein ausgezeichnetes Buch für die Einführung in die chemische Praxis, dasselbe setzt aber ein größeres, wohlausgestattetes Laboratorium voraus und ist leider etwas sehr theuer. Ein gutes Werk

für synthetische Arbeiten im Laboratorium, welches auch nicht gar zu theuer, existirt meines Wissens nicht. Hervorgehoben zu werden verdient in dieser Beziehung noch

5. **Die practischen Arbeiten im chemischen Laboratorium.** Handbuch für den Unterricht in der unorganischen Chemie zum Schulgebrauch an höheren Lehranstalten sowie namentlich auch zum Selbststudium. Von **Dr. Carl Bischoff**, ord. Lehrer am Cölnischen Real-Gymnasium zu Berlin. Mit 90 Abbildungen. Berlin, Julius Springer. 1862. 3,6 *M.*

Für die chemische Analyse sind folgende Werke beachtungswerth; zum Theil sind sie sehr bekannt und gebraucht:

6. **Anleitung zur chemischen Analyse für Anfänger**, besonders für den Unterricht an Real- und Gewerbeschulen. Von **Dr. F. Rüdorff.** Berlin, Guttentag. Dritte Auflage. 0,6 *M.*

Sehr zu empfehlen!

7. **Leitfaden für die qualitative chemische Analyse**, mit besonderer Rücksicht auf Heinrich Rose's ausführliches Handbuch der analytischen Chemie für Anfänger bearbeitet von **Dr. C. F. Rammelsberg**, Professor an der Universität. — Sechste Auflage. Berlin, Lüderitz. 2,8 *M.*
8. **Anleitung zur chemischen Analyse** zum Gebrauche im chemischen Laboratorium zu Gießen. Von **Dr. Heinrich Will**, Professor der Experimentalchemie an der Universität zu Gießen. Sechste Auflage. Leipzig und Heidelberg. Winter'sche Verlagsbuchhandlung. 1862. 4 *M.*
9. **Allgemeiner Gang der qualitativen chemischen Analyse** fester und tropfbarflüssiger anorganischer Körper mit Berücksichtigung der häufiger vorkommenden organischen Säuren. Von **Leopold Stahl.** Mit 2 Tabellen. Berlin, 1862. Julius Springer. 2 *M.*
10. **Dr. W. Heintz**, ord. Professor der Chemie an der Universität zu Halle. **Leitfaden für die qualitative chemische Analyse.** Halle, Waisenhaus-Buchhandlung. 1875. 3,5 *M.*
11. **Leitfaden in das Studium der chemischen Reactionen** von **Dr. Edmund Drechsel**, chemischen Assistenten am physiologischen Institut der Universität Leipzig. Leipzig, 1874. Johann Ambrosius Barth. 1,5 *M.*
12. **Anleitung zur qualitativen chemischen Analyse** von Professor **Dr. R. C. Fresenius.** 14. Auflage. Braunschweig, Vieweg und Sohn. 9 *M.*

Vorstehendes Buch über qualitative Analyse hat die größte Zahl der Auflagen erlebt!

13. **Anleitung zur quantitativen chemischen Analyse** von Professor **Dr. C. Remigius Fresenius.** Sechste Auflage. Braunschweig, Vieweg und Sohn. In zwei Bänden; 1. Band 16 *M.*
14. **Leitfaden für die quantitative chemische Analyse** besonders der Mineralien und Hüttenprodukte, durch Beispiele erläutert von **C. F. Rammelsberg**, Dr. und Professor an der Universität und der Gewerbe-Akademie, Mitglied der Akademie der Wissenschaften zu Berlin ꝛc. ꝛc. — Zweite Auflage. Berlin, 1863. Lüderitz'sche Buchhandlung. 6 *M.*
15. **Dr. Emil Wolff**, Professor in Hohenheim. **Anleitung zur chemischen Untersuchung** landwirthschaftlich wichtiger Stoffe. 3. Auflage. Berlin, Wiegandt, Hempel und Parey. 1875. 3 *M.*
16. **Dr. Alex. Classen**, Assistent am Polytechnikum zu Aachen. **Grundriß der Analytischen Chemie. Quantitative Analyse in Beispielen.** Stuttgart, Enke. 1875. 6 *M.*
17. **Die Mineral-Analyse in Beispielen**, von **F. Wöhler.** Zweite Auflage. Göttingen, Dietrich's Verlag. 1861. 3,75 *M.*

Nr. 14 und 17 sind ganz vortreffliche Bücher für die Anfänger in der quantitativen Analyse.

18. Kurze Anleitung zur Ausführung maaßanalytischer Untersuchungen bearbeitet von Dr. Hugo Bering. Leipzig, Barth. 1861. 2 M.

19. Lehrbuch der chemisch-analytischen Titrirmethode von Dr. Fr. Mohr. Vierte Auflage. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 17 M.

Nr. 18 ist für Anfänger in der Titrirmethode, Nr. 19 für Geübtere.

20. Die Spectralanalyse gemeinfaßlich dargestellt von Dr. J. Lorscheid, Lehrer an der Real- und Gewerbeschule zu Münster. Zweite Auflage, mit 51 Abbildungen und 7 Tafeln. Münster, Aschendorff'sche Buchhandlung. 1870. 3 M.

21. Die Spectralanalyse in ihrer Anwendung auf die Stoffe der Erde und die Natur der Himmelskörper. Gemeinfaßlich dargestellt von Dr. H. Schellen, Director der Realschule 1 Ord. u. s. w. Zweite Auflage mit 223 Figuren in Holzschnitt, 2 farbigen Spectraltafeln, 2 farbigen Protuberanztafeln, 4 Tafeln des Sonnenspectrums und der Sonnenfinsternisse und 5 Portraits. Braunschweig, Vieweg und Sohn. 1871. 16 M.

Die Werke Nr. 20 und 21 sind in hohem Grade interessant und lehrreich; sie machen den Leser mit dem Wesen und der Bedeutung der Spectral-Analyse von Bunsen und Kirchhoff vollständig ausreichend bekannt.

22. Handbuch der technisch-chemischen Untersuchungen. Eine Anleitung zur Prüfung und Werthbestimmung der im gesammten Gewerbswesen oder der Hauswirthschaft vorkommenden Natur- und Kunsterzeugnisse von Dr. Pompejus A. Bolley, Professor der technischen Chemie in Zürich. Dritte Auflage. Leipzig, Arthur Felix. 1865. 10 M.

23. Handbuch der angewandten, pharmaceutisch- und technisch-chemischen Analyse von Adolf Duflos, Dr. der Medicin und der Philosophie und Professor. Ferdinand Hirt, Breslau, 1871. 9 M.

Für die Prüfung chemischer Präparate, chemisch-technischer Artikel und der Arzeneimittel sind die beiden so eben genannten Werke ganz vorzüglich geeignet.

24. Edw. Smith, Die Nahrungsmittel, 2 Bde. mit Abbildungen. Leipzig, Brockhaus, 1874. 8 M.

25. Leonhardt Baltzer. Die Nahrungs- und Genußmittel des Menschen in ihrer chemischen Zusammensetzung und physiologischen Bedeutung. Nordhausen. Förstemann's Verlag. 1874. 5,5 M.

Es ist von großer Bedeutung für einen Lehrer, ein möglichst gründliches Wissen über den Werth und die Zusammensetzung der Nahrungsmittel zu besitzen; die Werke Nr. 24 und 25 sind zur Bildung eines gesunden Urtheils auf diesem Gebiete des Wissens sehr zu empfehlen.

C. Größere Werke über Chemie und chemische Technologie.

Ausführliche Lehrbücher der Chemie sind die Werke von Otto-Graham, Büchner, Gorup-Besanez, Löwig, Kalbe (organische Chemie, dritter bis fünfter Band von Otto Graham) Gerhardt u. a. Wir müssen es uns versagen, des Näheren auf diese Werke, welche zu den besten Leistungen im Gebiete der wissenschaftlichen Chemie gehören, einzugehen. Die chemische

Technologie ist in den ausgezeichneten Werken von Bolley, Knapp, Muspratt und Wagner vertreten; die Geschichte der Chemie giebt am ausführlichsten Prof. Dr. H. Kopp; Liebig's chemische Briefe bilden auch heute noch ein klassisches Werk*).

III.

Mineralogie, Krystallographie, Geognosie, Geologie, Naturwissenschaften im Allgemeinen.

1. Gustav Rose's Elemente der Krystallographie. Dritte Auflage, neu bearbeitet und vermehrt von Alexander Sadebeck. Mit 9 lithographirten Doppeltafeln. Berlin, 1873. F. S. Mittler u. Sohn, Kochstr. 69. 5,5 *M.*

2. Lehrbuch der Krystallkunde oder Anfangsgründe der Krystallographie, Krystallophysik und Krystallochemie. Ein Leitfaden beim Studium der Chemie und Mineralogie von C. F. Rammelsberg, Dr. und Professor an der Universität und an der Gewerbe-Akademie zu Berlin, mit 250 Holzschnitten. Berlin, 1852. Verlag von Jeanrenaud (A. Förstner'sche Buchhandlung). 8 *M.*

Die Werke Nr. 1 und 2 über Krystallographie gehören in Nord-Deutschland zu den am meisten gebräuchlichen.

3. Einleitung in die Krystallographie und in die krystallographische Kenntniß der wichtigeren Substanzen. Zweite Auflage. Mit einem Atlas von 22 Kupfertafeln und 7 lithographirten Tafeln, Netze zu Krystallmodellen enthaltend, von Dr. H. Kopp. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 8 *M.*

4. Dr. H. Kopp, Sechs Tafeln mit Netzen zu Krystallmodellen zu der Einleitung in die Krystallographie ꝛc. — Dritte Auflage, ebenda. 1 *M.*

Diese Tafeln sind für die Anfertigung von Krystallmodellen aus Pappe sehr zu empfehlen. —

5. J. Martius-Matzdorff. Die Elemente der Krystallographie mit stereoskopischer Darstellung der Krystallformen. Mit 118 Figuren. Braunschweig, Vieweg und Sohn. 5 *M.*

6. Prof. Dr. Joh. Müller, Grundzüge der Krystallographie. Zweite Auflage. Mit 159 Holzstichen. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 1,5 *M.*

7. Krystallographie. Stereoskopische Darstellung einer Reihe der wichtigsten Krystalle, der Combination derselben ꝛc. von Jul. Schlotke, Lehrer der Mechanik und darstellenden Geometrie an der Bau- und Gewerbeschule in Hamburg. Hamburg, L. Friederichsen u. Co. 1873. 4,5 *M.*

8. Lehrbuch der Mineralogie unter Zugrundelegung der neueren Ansichten in der Chemie ꝛc. von Dr. Max Zaengerle. Mit 209 Holzstichen und einer geognostischen Tafel in Farbendruck. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 2 *M.*

9. Leunis Schul-Naturgeschichte, dritter Theil. Oryktognosie und Geognosie. Vierte Auflage. Hannover. Hahn'sche Hofbuchhandlung, 1870. 2,8 *M.*

Ein vorzügliches Buch.

---

*) Die wohlfeile Volks-Ausgabe (Leipzig, Winter'sche Verlagsbuchhandlung) kostet nur 4,8 *M.*

10. Dr. Fr. Rüdorff, Grundriß der Mineralogie für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Mit in den Text gedruckten Holzschnitten. Berlin, 1875. Verlag von J. Guttentag (D. Collin). 1,2 M.

Obiger Grundriß ist für die Repetitionen der Schüler recht empfehlenswerth; er füllt eine von den Lehrern der Mineralogie übel empfundene Lücke in der mineralogischen Litteratur vortheilhaft aus. Die chemische Zusammensetzung ist in modernen Formeln gegeben.

11. Elemente der Mineralogie von Dr. Carl Friedrich Naumann, Kgl. Sächs. Geh. Bergrath &c. Achte Auflage, mit 836 Holzschnitten. Leipzig, W. Engelmann. 1871. 10 M.

Eines der besten und gediegensten Lehrbücher der Mineralogie. Noch ausführlichere Werke sind die von Blum, Quenstedt, Andrä, Schrauf, Leonhardt, Girard, Senft u. A. —

12. Handbuch der Lithologie oder Gesteinlehre von Dr. J. Reinhard Blum, Prof. der Mineralogie und Director des academischen Mineralien-Cabinets in Heidelberg. Mit 50 Figuren. Erlangen, Enke. 1860. 6 M.

13. Synopsis der drei Naturreiche. Ein Handbuch für höhere Lehranstalten und für Alle, welche sich wissenschaftlich mit Naturgeschichte beschäftigen wollen. Herausgegeben von Johannes Leunis, Professor am Josephinum in Hildesheim &c. Dritter Theil. Mineralogie und Geognosie, bearbeitet von Friedrich Adolph Römer. Hannover, Hahn'sche Hofbuchhandlung. 1853. 6 M.

14. Das Mineralreich. Mineralogie, Geognosie und Geologie. Mit einer Beigabe: „Geologische Vegetationsbilder" nebst Anhang: Erläuterung Berg- und Hüttenmännischer Ausdrücke. Dritter Theil der elften Bearbeitung von S. Schilling's Naturgeschichte. Mit 540 Abbildungen. Breslau, Ferdinand Hirt. 2,75 M.

15. Grundzüge der Geognosie und Geologie von Dr. Gustav Leonhard, Professor in Heidelberg. Dritte Auflage, mit 192 Holzschnitten. Leipzig und Heidelberg, Wintersche Verlagsbuchhandlung, 1874. 7,6 M.

16. Geschichte der Schöpfung. Eine Darstellung des Entwicklungsganges der Erde und ihrer Bewohner. Von Hermann Burmeister. Siebente Auflage. Herausgegeben von Prof. C. G. Giebel. Leipzig, O. Wigand. 1872. 8 M.

17. Das Buch der Geologie. Naturgeschichte der Erde von Rudolph Ludwig. Zweite Auflage. I. Band, mit 7 Ton- und Buntdrucktafeln, sowie 120 Abbildungen; II. Band mit 4 Ton- und Buntdrucktafeln, sowie 150 Abbildungen. Leipzig, O. Spamer. 1861. 6 M.

18. Lehrbuch der Geologie und Petrefactenkunde. Zum Gebrauche bei Vorlesungen und zum Selbstunterricht. Von Dr. Carl Vogt. Zwei Bände, mit zahlreichen Holzstichen und 16 Kupfertafeln. Dritte Auflage. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 26 M.

19. Grundriß der Geologie von Dr. Carl Vogt, mit 473 Holzstichen. Ebendaselbst. 7 M.

20. Natürliche Geschichte der Schöpfung des Weltalls, der Erde und der auf ihr befindlichen Organismen. Aus dem Englischen nach der sechsten Auflage. Mit 164 Holzstichen; zweite Auflage. Ebendas. 5 M.

21. Das Buch der Natur, die Lehre der Physik, Astronomie, Chemie, Mineralogie, Geologie, Botanik, Physiologie und Zoologie umfassend. Allen Freunden der Naturwissenschaft, insbesondere den Gymnasien, Realschulen und höhern Bürgerschulen gewidmet von Dr. Friedrich Schödler, Director der Großherzogl. Hessischen Realschule in Mainz. Neunzehnte Auflage. In zwei Theilen. Erster Theil: Physik, Astronomie und Chemie, mit 407 Holzstichen, 1 Spectraltafel in Farbendruck, Sternkarten und 1 Mondkarte. 4,8 M.

Zweiter Theil: Mineralogie, Geognosie, Geologie, Botanik, Zoologie und Physiologie. Mit 675 Holzstichen und einer geognostischen Tafel in Farbendruck. 4,8 M.

22. Die gesammten Naturwissenschaften. Bearbeitet von Dippel, Gottlieb, Gurlt, Klein, Masius, Moll, Nauck, Nöggerath, Quenstedt, Reclam, Reis, Romberg, Zech. Eingeleitet von Hermann Masius. Dritte Auflage. 3 Bände, in circa 60 Lieferungen. Essen, G. D. Bädeker. 1873—1876. à Lfg. 0,75 M.

23. Ansichten der Natur, mit wissenschaftlichen Erläuterungen von Alexander von Humboldt. Zwei Bände, dritte Auflage. Stuttgart und Tübingen, J. G. Cotta'scher Verlag. 1849. Herabgesetzter Preis 4 M.

24. Kosmos. Entwurf einer physischen Weltbeschreibung von Alexander von Humboldt. Fünf Bände, Stuttgart und Tübingen, J. G. Cotta'scher Verlag. 1845—1862. Herabgesetzter Preis 27 M.

Die Werke Nr. 12 bis 24 bedürfen keiner Empfehlung; sie sind meist vortrefflich, theilweise klassisch zu nennen; zu letztern gehören die Arbeiten unseres unsterblichen Alexander von Humboldt. —

IV.

Der Unterricht in der Naturgeschichte.

Von

Dr. F. Brüllow,
Vorsteher einer höheren Töchterschule in Berlin.

---

tungen kennen lernt, den einfachen, großartig wirkenden Gesetzen nachgeht, die das Weltall zusammenhalten, die aber auch in ihren unscheinbarsten Produkten erkannt werden können; wer mit Verständniß hineinblickt in dieses wunderbare Getriebe, wie auch der kleinste Gegenstand zur Erhaltung des großen Ganzen beitragen muß und auch das Mächtige wieder abhängig ist von der Existenz des Kleinen; wer sich dann freudig bewußt wird, daß der Mensch allein dieses Großartige in der Natur theils zu begreifen, theils zu ahnen vermag: der wird in dem Gefühl seiner menschlichen Würde an moralischer Kraft gewinnen; aber auch in dem Bewußtsein, daß ihm noch Vieles verborgen ist, bescheiden werden. Die Naturwissenschaften stehen daher, neben der Offenbarung durch das Wort, in dem rechten Dienste der Gottesfurcht, des Gottvertrauens und der Liebe zu Gott und den Menschen.

Sorgen wir Lehrer dafür, daß der Jugend diese Lebensschätze im reichsten Maße zugeführt werden! —

I.

Rathschläge über die Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts.

Anschaulichkeit ist das Grundprincip des neuern Schulunterrichts! Welcher Unterricht könnte wohl anschaulicher durch Vorzeigen des Gegenstandes selbst, durch plastische oder bildliche Darstellung desselben, oder durch ein Experiment betrieben werden, als der naturgeschichtliche? Aber die Mittel zum anschaulichen Unterrichte sind nicht ohne Mühe und Zeitaufwand zu erlangen; auch weiß der junge Lehrer beim besten Willen oft nicht, wie er es anzufangen habe, seinen Unterricht wahrhaft lehrreich und nutzbringend einzurichten. Ich erlaube mir daher, Folgendes als gute Rathschläge, die theils allgemeinen, theils specielleren Inhalts sind, aufzuzählen:

1) Unterrichte der Natur des Kindes gemäß, also elementarisch.

Alles, was das Kind in den ersten Jahren seiner Kindheit erlernt, hat es sich vermittelst seiner Sinne zueigen gemacht: die Körperwelt tritt in ihren einzelnen Erscheinungen durch sein Auge in seine Seele; es erlernt durch Nachahmung von den Handlungen einzelner Personen seine eigenen Thätigkeiten ausführen; es faßt durch sein Ohr die einzelnen Klänge der Sprache auf und erlangt durch das Betasten einzelner Dinge eine Vorstellung von ihrer Form. Das ist der Gang der Entwickelung bei jedem Menschen: vom Einzelnen, Speciellen und Individuellen zum Allgemeinen; ihn muß auch der Lehrer befolgen, wenn er naturgemäß unterrichten will. Ein solcher Unterricht heißt ein elementarischer, weil durch ihn die Anlagen des Kindes in ihrem Grundwesen erfaßt werden. Der Lehrer regt durch Fragen, die der Schüler nach dem Standpunkte seines Wissens beantworten kann, dessen Selbst-

thätigkeit an; er läßt ihn die Wahrheit selbst finden, erzeugt in ihm neue Kenntnisse und Gedanken und regt ihn zur geistigen Arbeit, zur Gymnastik des Geistes an. Der Lehrer selbst ist dabei nur die anregende Kraft, nur der Wegzeiger auf der Bahn, welche der Schüler selbst gehen muß.

2) Rechne mit den gegebenen Factoren.

In einem Unterrichtsgegenstande, in welchem so viel darauf ankommt, daß den Schülern das, wovon gesprochen wird, auch zur unmittelbaren Anschauung gebracht werde, wird sich der Lehrer sehr danach einrichten müssen, was ihm zur Veranschaulichung der Dinge im Bereiche der Möglichkeit liegt. Wie soll der Lehrer verfahren, der in einer Großstadt wohnt und dessen Schulhaus von der freien Natur vielleicht weit entfernt ist? Und wenn wir von freier Natur bei groß-städtischen Verhältnissen sprechen, so ist das in mehrfacher Beziehung auch noch sehr illusorisch. Dieses äußere Moment weiset schon darauf hin, daß man die beiden Stunden der Woche, die gewöhnlich dem Naturgeschichtsunterricht gewidmet werden, in der Weise einrichten und benutzen möge, wie uns die Naturobjecte geboten werden. Ist es möglich — wie es in der Botanik und Entomologie wohl denkbar ist — den nach dem System folgenden Gegenstand zu erlangen, so ist das der günstigste Fall und man könnte die beiden Wochenstunden gleichmäßig anwenden. Meistentheils werden wir uns aber selbst in der Pflanzenkunde mit dem begnügen müssen, was uns gerade durch die Gelegenheit geboten wird. Man benutze in dem Falle das Vorhandene in der ersten Wochenstunde nach allen Seiten hin und weise ihm auch die Stelle im System an. In der zweiten Stunde möge man aber mit Hülfe von Abbildungen oder eigenen Zeichnungen einen nach einem System geordneten Lehrgang befolgen; in der Botanik von der Terminologie, von dem Pflanzensystem und der inneren Organisation der Pflanzen sprechen; man wird dann die Bemerkung machen, daß die Beschreibungen der einzelnen Pflanzen in der ersten Wochenstunde immer ausführlicher, selbständiger und leichter von den Schülern gegeben werden, je mehr die Kenntniß der Terminologie und des Systems bei ihnen zugenommen hat. Es ist ja leicht möglich, daß interessante Pflanzenformen, verschiedene Wurzel- Blatt- und Blüthenformen bei allen beschriebenen Exemplaren gar nicht vorkommen; sollte deshalb nicht von ihnen gesprochen werden? Ebenso kann es in der Mineralogie und Zoologie der Fall sein, daß manche interessante Gegenstände von dem Lehrer nicht zur Anschauung gebracht werden können, obwohl von ihnen gesprochen werden muß; doch ist in diesen Unterrichtsgegenständen die Nothwendigkeit der Theilung des Lehrstoffs in den beiden Stunden der Woche nicht so oft geboten, als in der Botanik, da man doch meistentheils die Exemplare einer vorhandenen Sammlung entnehmen wird. Anders ist es bei der Behandlung eines Theils der Naturgeschichte, wo wir doch meistentheils zu guten Abbildungen unsere Zuflucht nehmen müssen, z. B. bei Durchnahme der Hausthiere. Bei diesen ist es auch nicht nöthig, sie zur unmittelbaren Anschauung zu bringen; denn Jedermann kennt sie, und es ist nur eine gute Abbildung deshalb nöthig, um dadurch an ihre Gestalt zu erinnern und die weiteren Besprechungen und Fragen daran zu knüpfen. Der Lehrer muß nur den Sinn, das Bestreben dafür haben,

den Kindern, wo möglich und wenn angemessen, das lebendige Thier vorzuführen und er wird Vieles erreichen können, was einem anderen Lehrer ohne solches Streben nicht möglich erscheint. Welche Welt im Kleinen kann er ihnen z. B. in einem Glase Wasser, aus einer Wasserpfütze entnommen, vorführen! Die ganze Metamorphose der Mücke, verschiedener Wasserkäfer und Libellen, den grünen Armpolyp, die Wasserlinse u. s. w. wird er dabei besprechen können.

Man muß also mit den gegebenen Verhältnissen rechnen; aber doch die gelegentlich gebotenen Objecte der Belehrung in eine gehörige Ordnung einreihen, damit dem Schüler ein klarer Blick in das System möglich werde. Bei der ersten Giftpflanze, die wir beschreiben lassen können, mögen wir von den Giftpflanzen überhaupt sprechen; im Laufe des Sommers werden uns noch andere vorkommen, die nach ihrer schädlichen Wirkung auf den menschlichen Organismus sich von der ersten unterscheiden; durch Herbarium und Abbildungen können wir das Fehlende ergänzen. Bei einem Raupennest oder einem Glase mit stehendem Wasser können wir die merkwürdige Metamorphose der Insekten entwickeln und bei andern Gelegenheiten wieder darauf zurückkommen. In der Botanik besonders sind wir von der Jahreszeit abhängig; ganze Pflanzenfamilien sind fast nur im Frühling, andere hauptsächlich im Sommer, andere im Herbst in Blüthe oder Frucht. Darum muß die eine Stunde der Woche dazu benutzt werden, die Exemplare beschreiben zu lassen, wie sie die Gelegenheit bietet, in der anderen das Wissen der Schüler zu ordnen.

3) Suche in dem Gegenstande deines Unterrichtes selbst möglichst heimisch zu werden.

Dieses Heimischwerden im Unterrichtsstoffe ist vielleicht bei keinem Gegenstande so schwierig als in der Naturgeschichte, weil der Stoff so ungemein umfangreich ist und sich noch täglich mehrt; daher darf das Studium desselben niemals aufhören.

Um sich für das Studium immer auf's Neue anzuregen und auch die Schüler zu selbständiger Thätigkeit zu veranlassen, möchte ich folgendes Verfahren empfehlen, welches ich selbst seit langer Zeit in Anwendung bringe. Es sei in dem ersten Theile der einen Stunde in der Woche den Schülern erlaubt, irgend welche Frage aus dem Gebiete der Naturwissenschaften zu thun. Die Frage wird von Allen in ein Heft geschrieben, damit die Antwort auch von bleibendem Werthe für alle Schüler sei; es wird z. B. nach einem Thiere, nach einer Pflanze, nach einer Erscheinung aus dem Bereiche der Physik, nach einer Merkwürdigkeit aus der Anthropologie gefragt; die Frage wird vom Lehrer beantwortet und dann die Antwort vom Schüler in kurzen Worten durch Vermittelung des Lehrers zur aufgeschriebenen Frage gesetzt. Nach einem Vierteljahre wird angekündigt, daß diese zufälligen Fragen in der nächsten Stunde zur Wiederholung kommen sollen. Dies Verfahren regt die Schüler an, sich in der Natur umzusehen und auf Alles in derselben ein aufmerksames Auge zu richten; es macht den Lehrer aufmerksam darauf, in welchem Zweige der Naturwissenschaften es ihm selbst noch fehlt und macht es ihm zur Pflicht, das Feld seines Wissens zu erweitern.

Aber dennoch kann der Fall öfter vorkommen, wo der Lehrer die Frage selbst nicht beantworten kann. Hier möge er nicht etwa ausweichende Antworten geben, sondern ehrlich bekennen, die Beantwortung sei ihm für den Augenblick unmöglich, er werde sie aber in der nächsten Stunde wohl geben können; ist es in der Botanik eine Pflanze, die er nicht kennt, so möge sich die ganze Klasse daran machen, mit Hülfe eines Leitfadens durch Analyse den Namen zu bestimmen. Ein offenes, ehrliches Verhältniß zwischen dem Lehrer und den Schülern, wobei die nöthige Pietät vor ersterem nicht verloren geht, ist der beste Beweis für die Tüchtigkeit eines Pädagogen.

4) Sei unermüdlich im Herbeischaffen von Veranschaulichungsmitteln.

Im naturgeschichtlichen Unterrichte über ein Naturprodukt sprechen, ohne es in irgend einer Weise vorzuführen, ist eben so thöricht, als dem Blinden einen Begriff von den Farben geben zu wollen. Darum ist es Aufgabe des Lehrers, alle möglichen Veranschaulichungsmittel herbeizuschaffen. Dies ist am schwierigsten in einer großen Stadt, in der die Kinder ohnehin von der Natur nicht viel zu sehen bekommen und selten einen blühenden Baum in seiner Pracht bewundern können; aber es wird dem strebsamen Lehrer Manches möglich werden, was ihm auf den ersten Blick unerreichbar erscheint. Der Naturgeschichtslehrer darf nie aufhören, selbst zu sammeln.

Jeder Spaziergang in's Freie muß im Sommer seine Sammlung von Insekten, von Pflanzen, vielleicht auch von Steinen bereichern. Er ordne die gesammelten Thiere von Zeit zu Zeit, damit er weiß, was er hat; er bringe die eingelegten Pflanzen in ein System und sehe zuweilen nach, ob sie auch nicht durch Feuchtigkeit oder zerstörenden Insektenfraß leiden. Kann er eine kleine Sammlung für einen geringen Preis ankaufen, so scheue er die Ausgabe nicht, dieselbe bildet dann einen Stamm für irgend eine Thierklasse, Pflanzenfamilie oder eine Abtheilung von Mineralien, der sich um so leichter durch Einzelheiten vermehrt. Der Lehrer rege die Schüler an, ihm gefundene oder irgend wo erhaltene Naturalien zuzuführen; dieselben liegen oft unbenutzt einzeln in der Behausung, und Eltern und Kinder freuen sich, wenn sie dem Lehrer damit eine Aufmerksamkeit erweisen können. Ja, es ist schon ausreichend, wenn solche Dinge leihweise, mit dem Namen des Besitzers versehen, eine einige Zeit der Sammlung einverleibt werden und dadurch zur geeigneten Zeit dem Unterrichte zu Gute kommen. Der Lehrer weise nur nicht auch Kleinigkeiten zurück, sondern nehme sie mit Freundlichkeit an; außer dem Nutzen der Vermehrung von Naturgegenständen wird auch der Sinn für dieselben beim Kinde geweckt, wenn er sie sammelt und herbeibringt, ihre Gestalt prägt sich ihm um so mehr ein, und es legen die Kinder (namentlich die Mädchen) die häßliche Gewohnheit ab, sich vor dem kleinsten Thiere zu fürchten.

Wo der Gegenstand selbst nicht vorgeführt werden kann, da müssen Abbildungen denselben ersetzen; noch besser ist es, wenn man dem Schüler Beides zeigen kann, er wird sich dann um so leichter die Fähigkeit aneignen, sich bei dem Bilde den wirklichen Gegenstand vorzustellen. Auch hier muß nach und nach Neues angekauft, aber es kann auch durch eifriges Sammeln sehr vermehrt werden. Und endlich: was man nicht in natura oder im Bilde haben kann, das zeichne man sich selbst; es wird dann bestimmt in der instruktivsten Weise geschehen, wenn auch vielleicht nicht so kunstgerecht wie im Druck ausgeführt sein; wenige Linien können dem Schüler zuweilen eine bessere Vorstellung von dem geben, worauf es ankommt, als vielleicht ein feiner Kupferstich. Der Lehrer nehme gern die Kreide zur Hand und sei bereit, die Einzelnheit dem Kinde an der Tafel anschaulich zu machen, veranlasse es auch öfters, den Gegenstand ebenso einfach nachzuzeichnen; es macht dies dem Kinde Freude, belebt den Unterricht und legt beim Schüler den Grund zu eigener Geschicklichkeit im bildlichen Darstellen von Naturgegenständen.

Bei diesen Tafelzeichnungen ist es ein großer Uebelstand, daß öfter die gelungensten Zeichnungen gleich nach der Stunde ausgewischt werden müssen, weil die Tafel für andere Dinge gebraucht wird. Um solche Zeichnungen nun dauernd benutzen zu können, wende ich folgende Manier der Darstellung an: Ich lasse über einen rohen Holzrahmen, so groß wie ich den Raum für meinen Zweck gerade brauche, blaues, ganz billiges Naturpapier ziehen, auf dessen hintere Seite der größeren Halt-

barkeit wegen wohl noch ein dünnes Baumwollenzeug geklebt wird, und zeichne nun auf die möglichst dunkle, blaue Fläche mit gewöhnlicher Tafelkreide (es giebt auch farbige) sehr leicht und fein, auch wohl bei schwierigen Formen zuerst mit Bleistift, die Figuren; gerade Linien oder Schraffirungen mit Hülfe des Lineals zeichne ich natürlich gleich in erforderlicher Stärke auf; den fein gezeichneten Strichen wird nachher nach geprüfter Richtigkeit die nöthige Stärke gegeben; denn eine stark gezeichnete Kreidelinie läßt sich auf dem Papier schwer ausreiben. Ist so die ganze Zeichnung fertig, so übergieße ich die ganze Fläche mit roher Milch, die bei großen Flächen mit Hülfe eines Blasebalges auseinandergetrieben werden muß. Nach dem Trocknen ist dann die ganze Fläche mit einem völlig durchsichtigen, feinen Lack überdeckt, der die Kreide fixirt und der nur nicht naß abgewischt werden darf. In meiner gegenwärtigen Schulanstalt finden sich eine große Zahl solcher Darstellungen vor, von denen einige über zehn Jahre alt sind.

5) Fange mit den Naturgegenständen an, welche zur Umgebung des Kindes gehören und ihm daher am bekanntesten sein müssen.

Man bringt mit Recht in der Gegenwart in allen Lehrobjecten der Schule darauf, daß der Lehrer vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Entfernten fortschreiten solle; um so mehr ist es zu verlangen, daß in einem Lehrobjecte, wie die Naturgeschichte, die vorzugsweise auf Anschauungen beruht, gleichfalls mit Gegenständen der Umgebung angefangen werde. Man war bekanntlich früher in dem Irrthum befangen, daß das Nahe dem Kinde zu gewöhnlich sei und daher seine Neugier in geringem Grade anrege; dagegen ausländische, in weiter Ferne lebende Thiere seiner Aufmerksamkeit viel würdiger erscheinen. Thiere und Pflanzen mußten wenigstens außerhalb Europa's zu Hause sein, um Gegenstand des Unterrichts sein zu können. Wer vom Löwen, vom Zebra, vom Vogel Strauß oder von den Palmen nichts wußte, der mußte sich als unwissend betrachten; aber vom Hunde und dem Pferde brauche — so meinte man — der Gebildete nichts weiter zu wissen, als daß es nützliche Thiere seien. Als man aber anfing, über einen vorgezeigten Würfel stundenlang zu sprechen, um daran die Betrachtung anderer regelmäßiger Körper anzuschließen und die Raumverhältnisse dem Kinde begreiflich zu machen; als man im Rechnen den Zahlenraum von 10 nach allen Operationen durchübte, da mußte sich allmählich auch eine bessere Methode für den Naturgeschichtsunterricht Bahn brechen. Und ist denn die Lebensgeschichte des Pferdes, der Stubenfliege, der Mücke, der Biene weniger merkwürdig, als das Leben der Giraffe, des Skorpions, des Laternenträgers? Haben die Schüler eine eingehende Kenntniß der Geschöpfe, die uns nahe stehen, erlangt, so werden sie Mittheilungen von entfernteren viel besser auffassen und das von diesen Erzählte mit dem vergleichen, was sie von den Hausthieren, den bekanntesten Pflanzen und einheimischen Mineralien schon kennen gelernt haben. Wenn sie dann vor der vollendeten Schulbildung die Anstalt verlassen müssen, so haben sie doch ihre Umgebung kennen gelernt; und ist der Sinn für Naturgegenstände in ihnen geweckt, so können sie leicht durch Lectüre das Vorhandene ergänzen. Im umgekehrten Falle werden sie aber wenig Neigung haben, sich nachträglich mit der Natur der Heimath bekannt zu machen; denn man hat ihre kindliche Phantasie mit Schilderungen von Thieren oder Pflanzen weit entfernter Länder gesättigt.

6) **Bringe dem Schüler die zu besprechenden Gegenstände zur eigenen Anschauung und führe sie ihm öfter vor.**

Die meisten Gegenstände der Natur, die man überhaupt in die Klasse bringen kann, sind von einer solchen Kleinheit, daß, wenn der Lehrer sie nur in der Hand hält oder auf dem Tische zu stehen hat, sie dem etwas entfernteren Schüler, wenn auch sichtbar, so doch nicht erkennbar sind, und dieser daher keinen wesentlichen Nutzen von dem Objecte haben könnte, wenn es ihm nicht näher gebracht würde. Hat man daher von einer Pflanze, einem Thiere oder einem Mineral, wenn auch nicht viele, so doch einige Exemplare, so müssen die Schüler in Gruppen zusammenrücken und wo möglich einer der begabteren Schüler die Beschreibung selbst ausführen und nach Beendigung derselben die Schüler gefragt werden, ob nicht dieser oder jener noch ein anderes Merkmal anzuführen wisse; geschieht dies nicht, so wird der Lehrer durch Fragen auf das noch Fehlende hinführen oder es selbst ergänzen und nach Beendigung entweder selbst noch einmal das Ganze zusammenfassen oder es von einem Schüler thun lassen. Ein Mineral muß jeder Schüler in die Hand nehmen dürfen. Besser ist es immer, was sich ja auch bei Pflanzen und den gewöhnlichsten Insekten thun läßt, wenn jeder Schüler ein Exemplar vor sich hat. Ist aber im schlimmsten Falle nur ein Object oder gar nur eine Abbildung vorhanden, so muß der Gegenstand von Bank zu Bank jedem Schüler vor die Augen geführt werden, er muß ihn wo möglich selbst in die Hand nehmen können, so daß er seine Aufmerksamkeit ruhig darauf richten kann; alsdann macht ein Schüler die mündliche Beschreibung, die andern notiren das von dem Mitschüler Angegebene und werden veranlaßt, noch Ergänzungen ihrerseits anzuführen. Hat man dies in solcher Weise einen Monat hindurch betrieben, jede folgende Stunde das in der vorhergehenden Erlernte wiederholt, so ist es an der Zeit, sämmtliche Objecte noch einmal zur kurzen Besprechung zu bringen, mit einander zu vergleichen, die ähnlichen und verschiedenen Merkmale hervorheben, ihren Schaden oder Nutzen, ihre verschiedene Heimath, den Aufenthalt u. s. w. anführen zu lassen, auch anzugeben, in welche Familie und Gattung diese oder jene zwei oder mehrere Exemplare gehören.

Bei dem Zeigen des Naturgegenstandes kann man aber auch der Abbildungen nicht gänzlich entbehren; bei Pflanzen findet man selten Blätter, Blüthen und Frucht zu gleicher Zeit an demselben Exemplar entwickelt; die Früchte kommen erst später und wenn man doch gern von allen Beziehungen der vorgezeigten Pflanzenart sprechen will, so muß man durch Zeichnung oder Abbildung das Fehlende ergänzen. Aber auch bei der Betrachtung der Thiere ist oft eine Abbildung durchaus nöthig: oft sind die Thiere so klein, daß ein geübtes Auge dazu gehört, die Gestalt desselben oder seine wesentlichen Theile, z. B. Freßwerkzeuge, Fühler, Fußglieder u. s. w. aufzufassen; eine Abbildung im vergrößerten Maßstabe oder von seiner Metamorphose, seinen innern Organen u. s. w. kann dies leicht veranschaulichen.

Ferner sollte ein Instrument, das in der neuern Zeit durch seine vermehrte Anwendung uns ja die Welt im Kleinen so unendlich näher gerückt hat, das Mikroskop, in keiner Schule fehlen. Welche Riesenschritte hat die Erkenntniß der Natur durch dieses Instrument gemacht!

In der neuesten Zeit ist man sogar so weit gekommen, feine, durchsichtige Abschnitte von Mineralien anzufertigen, um ihre feinste, innere Struktur unter dem Mikroskop zu erkennen! Das Mikroskop hat uns z. B. einen entschiedenen Beweis geliefert, daß die Steinkohle ein Produkt des Pflanzenreichs ist, denn man hat bei ihr unter diesem Instrumente die deutliche Pflanzenstruktur erkannt. Bei einer gehörigen Ordnung und einiger Uebung von Seiten der Schüler ist der Lehrer im Stande, eine Anzahl von 50 Kindern innerhalb 10 Minuten einen Gegenstand unter dem Mikroskop sehen zu lassen; es bringt dies Verfahren sogar während der ganzen Stunde eine heilsame Bewegung in die Klasse. Sind die Schüler schon im Zeichnen geübt, so können sie von dem eben gesehenen Gegenstande, wenn er einfach ist, während der Zeit, daß die anderen Schüler den vergrößerten Gegenstand betrachten, eine Zeichnung entwerfen oder vielleicht auch diejenige nachzeichnen, die der Lehrer beim Besprechen des Objectes vorher an die Tafel gezeichnet hat.

Aufmerksame Anschauung, Uebung und Selbstbetheiligung werde von dem Schüler verlangt, und es wird Leben, Thätigkeit und Lerneifer in den Naturgeschichtsstunden bemerkt werden.

II.

Lehrgang für den Unterricht in der Naturgeschichte.

Vorbemerkungen.

1) Es läßt sich darüber streiten, ob es besser sei, beim Unterricht in der Naturgeschichte mit den Pflanzen oder mit den Thieren zu beginnen; Lüben ist dafür, mit der Botanik zu beginnen und zwar aus dem Grunde, weil die Pflanze ein einfacherer Naturkörper sei als das Thier und daher auch leichter nach allen seinen Theilen aufgefaßt werden könne. Ich habe geglaubt, mich für die Zoologie entscheiden zu müssen, weil der Pflanze ein Hauptinteresse abgeht, was bei Kindern in dem Alter von 9 Jahren so sehr in's Gewicht fällt, das ist das Leben, die freie Thätigkeit des Thieres. Soll dem Kinde bei der Pflanze die eigenthümliche Form der Blätter, deren gegenseitige Stellung, ihre Anheftung u. s. w., der Blüthenstand, die Blüthe und Frucht recht deutlich und behaltbar gemacht werden, so muß es die Formen zeichnen können und dazu geht ihm noch die Geschicklichkeit ab. Die Gestalt des Thieres ist aber mannigfaltiger, der Lehrer kann sehr wohl durch Fragen auf die zahlreicheren, wesentlichen Merkmale aufmerksam machen; es kommt dann aber das jedem Thiere eigenthümliche Leben zur Sprache. Hat man lebende Thiere zur Stelle, so wird die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Bewegung derselben hingelenkt, aus welcher Schlüsse auf ihre Lebensart gemacht werden können u. s. w.

Nach meiner Meinung muß daher erst im zweiten Sommer, in dem der Schüler überhaupt Naturgeschichtsunterricht erhält, mit dem Pflanzenreich begonnen werden. Beim Anschauungsunterrichte kann man allerdings Pflanzen mit deutlichen Blumen als Gegenstand der Besprechung gebrauchen, denn hier sollen noch keine botanischen Begriffe entwickelt werden, sondern die Kleinen sollen nur einen interessanten Gegenstand der Pflanzenwelt kennen und sich darüber aussprechen lernen; es bringt das eine interessante Abwechselung in die Sprechstunden; die Blumen

können jedem Kinde in die Hand gegeben werden und sie haben zur Abwechselung nicht einmal nöthig, ihre Blicke auf ein Strübingsches oder Wilkesches Bild zu richten, das in der Regel zu viel Gegenstände zur Anschauung bringt.

2) In jeder Klasse, in welcher Naturgeschichtsunterricht gegeben wird, sollte eine Farbentafel hängen, welche die hauptsächlichsten Abstufungen der Farben: Blau, Grün, Gelb, Roth, Braun, Grau, Weiß und Schwarz veranschaulicht, wodurch der Farbensinn geweckt wird und worauf bei der Beschreibung der Thiere, Pflanzen und Mineralien hingewiesen werden kann. Die älteren Lehrbücher (z. B. Link's Botanik), die eine Farbentafel zu ihren Abbildungen gaben, verfuhren nach meiner Meinung ganz praktisch.

3) Da es eine sehr zweckmäßige, den Verstand schärfende Uebung ist, Vergleichungen zwischen zwei oder mehreren Objecten anstellen zu lassen, theils um ihre Verschiedenheit, theils um ihre gleichen Merkmale aufzufinden, die sie berechtigten, zu derselben Gattung oder Familie gezählt zu werden, so müßte zu diesem Zweck die Schule selbst und noch besser jeder Schüler wo möglich eine Sammlung von Naturalien anlegen. Die Schüler legen ein Herbarium, auch wohl eine Insektensammlung an; sie suchen sich gute Abbildungen zu verschaffen und bewahren diese auf, damit sie dieselben bei Gelegenheit, wenn solche Vergleichungen vorgenommen werden sollen, dazu anwenden können; sie kleben sie auch wohl in ihr Heft zu den Beschreibungen. Besser werden immer die frischen, lebenden Naturgegenstände sein, aber wie selten ist es möglich, sich dieselben jederzeit zu verschaffen.

4) Man glaubt nicht, welche Unkenntniß der Naturprodukte noch zuweilen unter den Menschen, ja der erwachseneren Jugend herrscht, und dies beweiset, wie ungenügend meistentheils bisher die Methode gewesen sein muß, nach welcher die Naturgeschichte in den Schulen betrieben wurde. Die Furcht vor den unschuldigsten, harmlosesten Thieren, wie Mäusen, Eidechsen, Fröschen, Kröten, den meisten Insekten, Raupen, Spinnen u. s. w. ist besonders dem weiblichen Geschlechte eigen und die lächerlichsten Vorurtheile knüpfen sich daran. Das wird schwinden, wenn Schüler und Schülerinnen diese Thiere in der Nähe sehen, angreifen und sich von ihrer Unschädlichkeit überzeugen können. Andererseits müssen die Kinder lernen, ein Geschöpf Gottes nicht ohne Nothwendigkeit zu quälen; soll dasselbe aus irgend einem Grunde der Nothwendigkeit getödtet werden, es möglichst schnell auszuführen und jedes Thier betrachten zu lernen als ein nothwendiges Glied in der Kette der Wesen, welche die Schöpferkraft Gottes hervorgerufen hat. Diese Pietät vor den Werken Gottes muß sich selbst auf die Pflanzenwelt erstrecken; wer eine zarte Blüthe zwecklos niedertreten oder zerpflücken kann, in dem lebt kein Sinn für die Schönheiten der Natur, und seine Rohheiten werden sich bald auch auf edlere Schöpfungen der Natur erstrecken. Auch das ästhetische Gefühl soll in der Naturgeschichte bei den Kindern durch den Lehrer geweckt und ausgebildet werden; es finden sich dazu mancherlei Gelegenheiten, die sich von selbst bieten.

5) Es kommt in der Naturgeschichte mehr vielleicht als in einem anderen Unterrichtsgegenstande auf einen bestimmten Lehrplan an, der so angelegt sein muß, daß Schüler, welche auch nicht das Ziel einer

Bildungsanstalt erreicht haben, doch nicht ganz unbekannt mit Naturgegenständen aus allen drei Reichen sind. Bei einem mangelhaften oder gar fehlenden Lehrplan kommt es vor, daß Schüler der ersten Klasse niemals Etwas aus der Mineralogie, aus der Anthropologie oder aus einem anderen Zweige der Naturwissenschaften gehört haben und dann die Anstalt selbst in dieser Klasse mit einer Lücke im Wissen verlassen. Um dies zu vermeiden, würde nach folgendem Lehrplane zu unterrichten sein.

Man nehme eine Unterrichtszeit von 4 Jahren an; der Kursus dauert in jeder Klasse ein Jahr; er beginnt zu Ostern und die Versetzung der Schüler findet nach einem Jahre statt; es sind für den Gegenstand wöchentlich zwei Stunden bestimmt; die Schüler fangen den Naturgeschichtsunterricht im Alter von 9 Jahren an.

Erstes Jahr, 2 Stunden wöchentlich.

Im Sommer. Die wichtigsten und bekanntesten niederen oder wirbellosen Thiere kommen zur Anschauung und werden beschrieben; dieselben kann man im Sommer am bequemsten lebendig erhalten und vorzeigen; auch ist es, wenn es nicht schon in den vorigen Jahren geschehen, am leichtesten, Sammlungen davon anzulegen.

Die Schulanstalt muß von demselben Thiere eine Anzahl von Exemplaren sammeln, damit jedes Kind Eines davon bei Gelegenheit der Beschreibung betrachten kann und späterhin, bei der so zweckmäßigen Vergleichung von Thieren derselben Gattung oder Familie die allen gemeinsamen Merkmale von den Kindern gefunden werden können. Sind die Schüler in der mündlichen Beschreibung erst etwas geübt, so wird es zweckmäßig sein, dieselbe auch schriftlich in kurzer Weise machen zu lassen und dabei folgende Ordnung zu beobachten: 1. Größe, 2. allgemeine Gestalt (schlank, breit, platt, cylinderförmig, plump u. s. w.), 3. Hauptfarbe, 4. Beschreibung des Körpers (a. Kopf, b. Bruststück, c. Bauch, d. Bewegungswerkzeuge); bei allen ihre etwaige besondere Zeichnung; 5. Lebensweise. 6. Schaden und Nutzen.

Es würden etwa auszuwählen sein: der Maikäfer, der Roßkäfer, ein Wasserkäfer, die spanische Fliege, der Moschuskäfer, der Marienkäfer, ein Laufkäfer; die Biene, die gemeine Wespe; der Kohlweißling, der kleine Fuchs, der Wolfsmilchschwärmer, die Kleidermotte; die Stubenfliege, der Floh; eine Libelle; das Heimchen; die Blattlaus; die Kreuzspinne; der Flußkrebs; der Regenwurm, der Blutegel; die Gartenschnecke oder irgend eine andere Schnecke, die aber lebendig vorgezeigt werden muß, um ihre Gestalt und eigenthümlichen, langsamen Bewegungen beobachten zu lassen; meistentheils denkt man bei einer Schnecke nur an ihr gewundenes Haus, während doch das Thier die Hauptsache ist.

Bleibt noch Zeit übrig, so kann man in derselben einige Mineralien zur Besprechung bringen; z. B. das Kochsalz, den Salpeter; das Eisen, das Blei; den Kalkspath, die Kreide, die Kieselerde; die Stein- und Braunkohle. In der Nutzanwendung darf man hier noch nicht zu ausführlich sein, damit die Zeit hauptsächlich zur Betrachtung des Gegenstandes verwendet und die Aufmerksamkeit von demselben nicht zu sehr abgezogen werde. Die Beschreibung der Mineralien kann indessen auch in den längeren

Winterkursus verlegt werden.

In letzterem kommen die höheren oder Rückgratsthiere zur Sprache; also z. B. der Hund, die Katze; das Pferd, u. s. w. Jedesmal, wenn die Thiere einer Klasse besprochen worden sind, findet eine allgemeine, vergleichende Wiederholung statt, um die gemeinschaftlichen Merkmale der Klasse festzustellen. Dabei wird es erforderlich sein, auch von den Hauptorganen des Körpers, seinen Athmungs- und Verdauungswerkzeugen, seinen Zahnarten, den Augen und Ohren und der verschiedenen Bildung des Fußes zu sprechen. Wenn der Lehrer bei der Betrachtung dieser Thiere von ihrem Leben und ihren Kunstfertigkeiten spricht, so wird er mannigfaltige Gelegenheit finden, den Schüler auf die Schönheit der Natur und ihren Schöpfer hinzuweisen, Liebe und Verehrung für beide in seiner jugendlichen Seele wachzurufen und Interesse für ihr sichtbares und geheimes Wirken zu erwecken; aber er hüte sich vor jeder Sentimentalität! Er lege nichts in eine Erscheinung durch seine allzufruchtbare Phantasie hinein, was nicht naturgemäß darinnen liegt; er hat sie für diesen Zweck nicht nöthig.

Zweites Jahr, 2 Stunden wöchentlich.

Im Sommer. In diesem zweiten Jahre werden die Kinder zuerst mit dem Pflanzenreich bekannt gemacht, insoweit sie sich nicht schon in den Sprechstunden mit einzelnen Pflanzen beschäftigt haben.

Damit sich nun das Wissen des Schülers in planmäßiger Weise erweitere, scheint es mir an den meisten, besonders größeren Orten erforderlich, die beiden Stunden der Woche in ganz verschiedener Weise anzuwenden. In der Terminologie wird der Lehrer allerdings am zweckmäßigsten von den Arten der Wurzel, dann von dem Stengel, hierauf von den Blattformen, den Blüthenständen, den Blüthen und den Früchten sprechen, und gut wäre es, wenn er jedem seiner Schüler eine dem Zwecke entsprechende Pflanze vorlegen könnte; er wird aber bei den obwaltenden Verhältnissen meistentheils genöthigt sein, in der Stunde für Pflanzenbeschreibung diejenigen Pflanzen ohne Auswahl vorzunehmen, welche er sich entweder selbst besorgen kann, oder welche ihm ein Schüler zuträgt oder die ihm ein Pflanzensammler, der den Auftrag hat, für den Bedarf der Schüler Sorge zu tragen, liefert. Er kann nur im Auge behalten, welche Pflanzenfamilien im Lauf des Sommers schon an einem oder mehreren Exemplaren zur Betrachtung kamen und muß bemüht sein, möglichst wenig Lücken zu behalten. Die zweite Stunde gestattet aber ein planmäßiges Fortschreiten; sie ist der Terminologie gewidmet. Hier muß der Lehrer der Reihe nach von der Wurzel, vom Stengel, von den Blättern, den Blüthenständen, den Blüthen und der Frucht sprechen. Kann er einen entsprechenden Pflanzentheil in natura vorzeigen oder auf eine früher beschriebene Pflanze zurückweisen, gut; kann er es nicht, so wird er den entsprechenden Pflanzentheil anzeichnen; er läßt die Schüler nachzeichnen, indem er jeden Strich, den er macht, während des Zeichnens erklärt; die Schüler tragen diese Zeichnung zu Hause sorgfältiger in die zweite Hälfte eines botanischen Heftes, in dessen erste Hälfte die Pflanzenbeschreibungen eingetragen werden. Auf dieser Stufe würde man nur die hauptsächlichsten Blatt- und Blüthenformen, auch wohl Blüthenstände zeichnen lassen, weil sie am leichtesten durch eine Zeichnung

darzustellen sind und wird von den Wurzeln, den ober- und unterirdischen Stengeln, den Früchten nur diejenigen besprechen, welche die Kinder in der ersten Wochenstunde an den lebenden Pflanzen wirklich vor sich haben.

Bei den Pflanzenbeschreibungen theilt der Lehrer die Exemplare selbst aus, läßt sie von den Schülern ruhig einige Minuten betrachten und giebt dann ihren Namen an, den er auch der Deutlichkeit wegen an die Tafel schreibt; dann fragt er nach den Merkmalen der Wurzel, des Stiels, der Blätter in allen Beziehungen, nach dem Blüthenstande, der Blüthe und Frucht oder theilt eine terminologische Bezeichnung mit, wenn die Schüler sie nicht finden können; nun läßt er die Beschreibung von einem Schüler mündlich im Zusammenhange machen; auch in der ersten Zeit die schriftliche Arbeit von einem begabten Schüler diktiren, damit sie sich alle an eine kurze Ausdrucksweise gewöhnen; später arbeitet jeder Schüler allein; wer früher fertig wird, zeichnet sofort einzelne Pflanzentheile oder die ganze Pflanze nach der Natur, jeder nach seiner Geschicklichkeit; der Lehrer giebt dazu einige Anleitung. Nun wird die Beschreibung von einem Schüler vorgelesen, andere fügen nach Aufforderung des Lehrers oder dieser selbst noch Merkmale hinzu; der Standort, die Blüthe- und Fruchtzeit, der etwaige Schaden und Nutzen der Pflanze wird angegeben und notirt. Pflanzen zu zerzupfen, wozu einzelne Schüler große Neigung haben, darf nicht gestattet werden. Sollen einzelne Theile losgelöset werden, so geschehe es auf Anordnung des Lehrers und mit einem Messer. In der nächsten Stunde wird zuerst die Beschreibung der vorigen Pflanze aus dem Gedächtniß wiederholt, ehe die Schüler eine neue Pflanze erhalten. Die beschriebenen Pflanzen werden mit nach Hause genommen, eingelegt und dadurch ein kleines Herbarium gebildet, welches benutzt werden kann, wenn die durchgenommenen Pflanzen mit einander verglichen und die vielleicht zu derselben Klasse oder Familie gehörenden zusammengestellt werden sollen.

Die zweite Wochenstunde vermehrt das Material der Kenntnisse, wodurch die Schüler zu immer selbständigeren Beschreibungen befähigt werden. Nadelhölzer, Gräser und Kryptogamen kommen noch nicht zur Beschreibung. Die terminologischen Stunden endigen mit der Besprechung der Klassen im Linné'schen System.

Im Winter. Der erste Monat des Wintercursus wird benutzt, um das Wissen im Mineralreich zu erweitern: es wird an die schon besprochenen Salze, Erden, Metalle und Brenze angeknüpft, jene natürlich wiederholt; auch kann schon mehr von der Gewinnung und Anwendung der Mineralien, ihren Härtegraden und ihrer Zusammensetzung angeführt werden; der Lehrer beherzige aber den goldenen Spruch: **Non multa sed multum.**

In den übrigen Monaten des Winterhalbjahrs wird das vorhandene Wissen aus der Zoologie erweitert; an die bekannten Hausthiere werden andere, die zu derselben Familie gehören, angeschlossen; z. B. an den Hund der Wolf und der Fuchs, an die Katze der Löwe und Tiger u. s. w., wie man sie nach jedem Leitfaden aussuchen kann. Von einem eigentlichen System ist noch nicht die Rede; jedoch kommt auch der Mensch nach seinen Racen und Hauptorganen zur Besprechung. Kurze Notizen können in ein Heft eingetragen werden.

Drittes Jahr, 2 Stunden wöchentlich.

Im Sommer: **Botanik.** Die Schüler erweitern ihre Kenntniß der Pflanzenarten in der ersten Stunde der Woche. Da sie aber in diesem zweiten Sommer, in welchem sie Pflanzen beschreiben, schon mehr Uebung erlangt haben müssen, so wird dies nicht so viel Zeit in Anspruch nehmen, wie im ersten Sommer, und es ist daher möglich, durch Vergleichung mehrerer Species die gemeinsamen Merkmale der Gattung und Familie

festzustellen. Allerdings ist es für diesen Zweck am besten, wenn dem Schüler eine Anzahl frischer Pflanzen derselben Gattung und Familie vorliegen; da dies indeß nur im günstigsten Falle möglich sein wird, so muß ein Herbarium der Schule oder des Schülers oder Abbildungen die fehlenden Pflanzen ersetzen, jedes dieser drei Hülfsmittel wird zur Vollständigkeit der Anzahl von Pflanzen, welche zu derselben Familie oder Gattung gehören, seinen Beitrag liefern.

Hierbei ist wiederum zu merken, daß die Schüler die allen vorliegenden Exemplaren gemeinsamen Merkmale, die ihre Zusammengehörigkeit zu derselben Familie documentiren, selbst auffinden müssen; der Lehrer leitet alsdann die Aufmerksamkeit der Schüler auf diejenigen Merkmale, welche die Gattung ausmachen und wodurch die betrachteten Pflanzen sich in diese Gattungen gruppiren, bei denen dann die besonderen Merkmale der Species aufgesucht werden. Eine in der Stunde speciell beschriebene Pflanze muß indessen immer die Veranlassung zu diesen Betrachtungen geben.

Wenn ich hier von Familien und Gattungen sprach, so hatte ich ein natürliches System im Sinne, bei welchem auf den natürlichen Bau der Pflanze mehr Rücksicht genommen wird, als beim künstlichen, und welches einen tieferen Einblick in den Organismus derselben erfordert, als bei jenem; indessen ist nicht zu verkennen, daß das künstliche, Linné'sche System beiweitem leichter ist und für den Anfänger um so mehr vorzuziehen sein möchte, als bei mehreren Klassen auch ein übereinstimmender Klassen-Habitus vorkommt, wenngleich man bei der Bestimmung der Klasse nur auf Staubgefäße und Stempel sieht und ihr demgemäß einen entsprechenden Namen giebt. Es ist also Sache des umsichtigen Lehrers zu beurtheilen, ob nach den geistigen Fähigkeiten seiner Schüler zunächst nur das künstliche System, wo man nur Klassen und Ordnungen unterscheidet, zur Anwendung kommen soll, oder ob sogleich ein, allerdings schwereres natürliches, z. B. das von Bischoff, gewählt werden könne. Bei letzterem kommt noch der Vortheil hinzu, daß auch die Thiere nach einem natürlichen System geordnet sind und man also auch bei ihnen Klassen, Ordnungen, Familien und Gattungen unterscheidet.

In Bezug auf den Unterrichtsstoff kommen noch die Nadelhölzer, Gräser und Kryptogamen hinzu; an die einheimischen, beschriebenen Arten wird die Betrachtung der wichtigsten ausländischen Pflanzen angeschlossen und bei allen auch auf die Anwendbarkeit als Nahrungsmittel, im Fabrikwesen, in der Heilkunde und auf die Schädlichkeit als Giftpflanzen hingewiesen.

Eine fernere, sehr praktische Uebung ist die Namenbestimmung einer vorgelegten, leicht bestimmbaren Pflanze durch Analyse. Hat ein jeder Schüler eine Flora in Händen, so mag jeder zuerst still für sich den Namen der Pflanze aufsuchen; es wird dann für ihn und die ganze Klasse eine Freude sein, wenn die meisten den richtigen Namen gefunden haben; darnach wird der Name der Pflanze unter Anleitung des Lehrers noch einmal gesucht, um den Schüler, der ihn nicht gefunden hat, seinen Irrthum einsehen zu lassen; hat nur der Lehrer eine Flora, so muß die Aufsuchung des Namens gleich gemeinschaftlich vorgenommen werden; ersteres ist allerdings günstiger, die Uebung selbst darf nicht unterlassen werden, denn sie trägt zur genauen Kenntniß der Pflanze viel bei und befähigt den Schüler, später einmal selbst den Namen einer Pflanze zu finden.

In der zweiten Wochenstunde wird die Terminologie vervollständigt; auch von den Sporenbehältern und dem Keimlager der Kryptogamen die nöthige Kenntniß erworben und das Wichtigste des inneren Pflanzenorganismus mit Hülfe des Mikroskops zur Anschauung gebracht; wenn letzteres mit gehöriger Ordnung geschieht, so kostet es, auch in einer zahlreichen Klasse, wenig Zeit und es können die Schüler das eben

Angeschaute sofort zeichnen, indessen die andern nacheinander das Object betrachten. Während der Zeit im Unterrichte fortzufahren, scheint mir nicht rathsam; es wäre nur zweckmäßig, über den im Mikroskop befindlichen Gegenstand zu sprechen, um beim Hindurchsehen der Schüler die Aufmerksamkeit auf bestimmte Merkmale zu lenken. In dieser Stunde wird dann auch eine Uebersicht über das Linné'sche und über ein natürliches Pflanzensystem gegeben, von welchen bei den Pflanzenbeschreibungen schon vielfach, aber nur andeutungsweise die Rede war.

Im Winter werden zuerst einen Monat hindurch die schon besprochenen Objecte des Mineralreichs vermehrt, nachdem eine kurze Repetition von den früher durchgenommenen stattgefunden hat; die mathematischen Eigenschaften (hauptsächlichste Krystallsysteme), die physikalischen (Farbe, Härte, Eigengewicht) und die chemischen Merkmale werden bei Gelegenheit eines Minerals besonders besprochen und aus der Klasse der Metalle z. B. die Edelmetalle und von den Erden die Edelsteine betrachtet.

Stets werde auch hier, wie beim Pflanzen- und Thierreich, der Schüler zu Vergleichungen zweier oder mehrerer Mineralien, nachdem er dieselben einzeln kennen gelernt hat, aufgefordert und ihm dadurch Gelegenheit gegeben, seinen Verstand zu üben, und Selbständigkeit im Denken und Handeln zu erlangen.

In gleicher Weise wird dann zum Thierreich übergegangen; hinzu kommt aber eine speciellere Betrachtung der Sinnesorgane des Menschen, sein Knochen-, Muskel- und Nervensystem, sowie der Blutumlauf. Desgleichen kommen zu den wirbellosen Thieren die Strahlthiere (Radiata), Polypen (Polypi) und Aufgußthierchen (Infusoria).

Da sich der Stoff des Wissens beim Schüler nun immer mehr erweitert, so möchte es rathsam sein, theils um dem leidigen Vergessen einen Damm entgegenzusetzen, theils um das zeitraubende Heftschreiben unnöthig zu machen, dem Schüler einen Leitfaden in die Hand zu geben, der mit weißem Papier durchschossen ist. In demselben ist der Lehrstoff systematisch geordnet, und zu solcher Uebersicht soll der Schüler ja endgültig gelangen; das, was er sich neben dem knapp zugemessenen Stoff des Leitfadens nach Anleitung des Lehrers und nach Besprechung des einzelnen Gegenstandes noch schriftlich merken will oder soll, das kann er auf die gegenüberstehende, leere Seite zum Zweck der Repetition notiren. Der Schwerpunkt des Lernens und Arbeitens wird dann in die Klasse verlegt, wohin er gehört, und es bleibt dem Schüler nur für den häuslichen Fleiß die Thätigkeit des Repetirens; er wird in der Häuslichkeit seines Lebens froh und lernt die Schule liebgewinnen.

Viertes Jahr, 2 Stunden wöchentlich.

Im Sommer: **Botanik.** Bei diesem letzten Kursus ist es nicht nöthig zwei wesentlich von einander verschiedene Seiten der Pflanzenkunde in den beiden Stunden der Woche zu betreiben, sondern es können noch fortgesetzte Uebungen vorgenommen werden, an vorliegenden Pflanzen durch Analyse nach dem künstlichen oder einem natürlichen System den Pflanzennamen zu bestimmen; auch die Kryptogamen sind noch etwas mehr als bis dahin zu berücksichtigen. Bei dieser Gelegenheit muß irgend

ein natürliches System, sei es das von De Candolle oder Kunth, Bischoff oder Endlicher, ausführlicher als bis dahin besprochen werden. Ist das Herbarium der Schüler nach dem Linné'schen System geordnet, so kann dasselbe zur Uebung in die natürlichen Abtheilungen, Klassen, Unterklassen und Familien gebracht werden.

Damit schließt die praktische Botanik in der Schule ab, und es würde alsdann die Pflanzenphysiologie folgen, in welcher der innere Bau und das Leben der Pflanzen besprochen werden. Dies schließt indessen nicht aus, daß nicht auch gelegentlich wieder eine Pflanze beschrieben werden sollte. Ein gutes Mikroskop, eine Sammlung von Pflanzenpräparaten und selbst angefertigte, lebenden Pflanzen entnommene Präparate sind die unentbehrlichen Unterrichtsmittel. In Anschaffung solcher Präparate, Zubereitung derselben mittelst eines scharfen Messers, wozu allerdings einige Geschicklichkeit gehört, die der Lehrer sich aber bald aneignet, Anzeichnen von innern Pflanzengebilden an die Wandtafel oder Vorzeigen von betreffenden guten Abbildungen muß der Lehrer unermüdlich sein. Die Schüler zeichnen nach und machen sich zu der Zeichnung Notizen, um zu behalten, was über diesen und jenen Gegenstand bemerkt worden ist und inwiefern er in das Leben der Pflanze eingreift. Hierher gehört recht eigentlich, was indessen auch schon früher geschehen konnte, daß man auf Mittel sinnt, wie dem Schüler das Keimen des Samens, die weitere Entwickelung des Würzelchens und Stielchens, das Hervortreten der Samenlappen, die Bildung der ersten Wurzelblätter seitens der Pflanze, der nachfolgenden Blätter, Blüthen und Früchte an einigen Pflanzen gezeigt werden kann. Ist bei dem Schulhause kein Garten, in welchem Samen zu diesem Zwecke in die Erde gesenkt werden können, so ersetzen eine Anzahl Blumentöpfe diesen Mangel hinreichend und geben dem Schüler außerdem den Beweis, daß sich jeder von ihnen die Freude machen könne, die Lebensentwickelung irgend einer Pflanzenart zu beobachten. Das Kapitel der Pflanzenphysiologie ist sehr reichhaltig; es gehören dahin die Nahrungsmittel der Pflanzen, ihre natürliche und künstliche Vermehrung, ihre verschiedene Art der Befruchtung und die geheime Werkstatt der Vermehrung bei den Kryptogamen.

Den Schluß könnte dann in höheren Lehranstalten ein interessantes Kapitel der Botanik: die Pflanzengeographie oder die Schilderung über die Verbreitung der Pflanzen auf der Oberfläche der Erde machen; ja selbst das Vorkommen der vorweltlichen Pflanzen in der Erdrinde könnte nach Maßgabe der Zeit oder nach dem Bildungsgrade der Schüler beiläufig mithinein gezogen werden.

In der Pflanzengeographie können (nach Oberlehrer L. Rudolph's Werk „die Pflanzendecke der Erde") zuerst diejenigen Pflanzen genannt werden, welche dem Vaterlande durch ihr häufiges Vorkommen den Vegetationscharakter geben: die eigenthümlichen Laubhölzer und die Nadelhölzer; dann kann die Schilderung einer Tropenlandschaft mit ihren Palmen, Agaven, Orchideen und Schlingpflanzen, und einer kalten Zone mit ihren Gräsern, Moosen und Flechten folgen. Hierauf würde von den Kulturpflanzen gesprochen werden können, welche den ursprünglichen Vegetationscharakter wesentlich geändert und auf die Beschäftigung und das Leben der Bewohner bedeutend eingewirkt haben, z. B. Norddeutschland vor 1000 Jahren und jetzt; endlich kann die Vegetation der Zonen

vom Aequator nach dem Süd- oder Nordpol oder eines hohen Berges in der heißen Zone vom Fuße bis zum Gipfel folgen, die sich nach Beschaffenheit des Bodens und der Nähe oder Ferne des Meeres verschieden gestaltet. Ein vorzüglich ausgestatteter Atlas von dem oben angeführten Verfasser (Berlin, Nicolai'sche Buchhandlung) ist sehr geeignet, pflanzengeographische Schilderungen zu veranschaulichen.

Im Winter soll der Abschluß des naturgeschichtlichen Unterrichts erreicht werden. Verlassen Kinder schon mit der vorletzten Klasse die Schule, so werden sie immerhin ein schätzenswerthes Material von Naturkenntnissen mit in's Leben nehmen. Bei nachfolgenden Vorschlägen zum Lehrstoff in der letzten Klasse muß es sehr dem Urtheil des Lehrers überlassen bleiben, in wie weit seine Schüler nach Alter und Bildung den dargebotenen Gegenständen gewachsen sind. Haben die Schüler das 14 oder 15 Jahr ihres Alters erreicht und sind sie in erfreulicher Weise fortgeschritten; gehört die Anstalt zu den gehobenen Volksschulen, oder ist sie eine höhere Bürgerschule: so wird der ganze vorgeschlagene Lehrstoff durchgenommen werden können; im andern Falle beschränkt man denselben.

Den ersten Monat kann man wieder zur Erweiterung in der Mineralogie anwenden und hierbei ist der Erleichterung wegen ein mit Papier durchschossener Leitfaden wiederum anzuempfehlen. Man spreche besonders ausführlich von den chemischen Eigenschaften, was einen besonderen Kursus in der Chemie ersetzen kann; es müssen die Grundstoffe und ihre Verbindungen in den Mineralien vorgeführt und durch kleine Experimente anschaulich und verständlich gemacht werden. Ein besonderer Kursus in der Chemie muß neben der Physik einer Oberklasse vorbehalten bleiben.

Sodann:

1) Die Lehre vom Menschen (Anthropologie). Die animalischen Systeme: Knochen-, Muskel- und Nervensystem werden genauer als bisher beschrieben, an guten Bildwerken oder plastischen Darstellungen oder noch besser an der Natur selbst zur Anschauung gebracht; es ist nicht unwichtig, daß die Kinder bei solchen Anschauungen allmählig ihr Grauen verlieren; einen menschlichen Schädel mit Ruhe zu betrachten, daran muß man sich wirklich gewöhnen; das beste Mittel — auch für die Schüler, — dieses Grauen abzulegen, besteht darin, den Gegenstand als Object ihres Studiums zu betrachten. Natürliche Muskeln und Nerven kennen zu lernen, dazu eignet sich am besten das Präparat eines Frosches, das man leicht selbst anfertigen kann. Es folgen dann die vegetabilischen Systeme: Athmungs-, Gefäß- und Ernährungssystem. Es ist erfreulich, wie sehr in der neuesten Zeit sich für den Naturgeschichtsunterricht die Veranschaulichungsmittel vermehrt haben; indessen sind sie immerhin für manche Verhältnisse noch zu theuer; daher muß sich der Lehrer selbst Unterrichtsmittel anfertigen und auch zum Auseinanderlegen einrichten; er weiß am besten, in wie großem Maßstabe er sie für seine Klasse anzufertigen hat und studirt bei der Gelegenheit den Lehrstoff genauer, als er es sonst gethan haben würde. Die Schüler legen auch in der Regel einen viel höheren Werth auf ein Präparat oder eine bildliche Darstellung, welche von ihrem Lehrer selbst gefertigt ist; auch wissen sie seinen Fleiß dankbar anzuerkennen. Nach der Betrach-

tung der animalischen und vegetabilischen Systeme folgt die Kenntniß der Sinneswerkzeuge. Beim Auge kann ein Ochsenauge secirt werden; man nehme dieses wunderbare Organ am ausführlichsten durch. Die zierlichen Gehörknöchelchen kann man sich verschaffen.

Bei allen diesen Gegenständen der Anthropologie, die ja auch zum Theil durch Fragen und Antworten behandelt werden müssen, beobachte man die Ordnung, daß zuerst der Bau des Organs, hierauf seine Thätigkeit und dann, allerdings in beschränktem Maße, seine anormalen, seine krankhaften Zustände beschrieben werden.

2) Vergleichende Anatomie. Sie ist besonders geeignet, den Verstand des Schülers zu schärfen und auf alle, auch die kleinsten Unterschiede in dem Organismus der Thiere aufmerksam zu machen. In dieser vergleichenden Weise gehe man alle Systeme durch, vergleiche die Skelette des Fisches, des Amphibiums, des Vogels und des Säugethieres mit dem des Menschen, der stets als Original der Vollkommenheit gelten wird; bei den Sinnesorganen fange man von dem einfachen Auge der Schnecke und Spinne an und steige vergleichend bis zum menschlichen Auge.

3) Die wichtigsten Sätze aus der Gesundheitslehre. Anführung der zur Gesundheit nothwendigsten Lebens- und Nahrungsmittel, Verhalten bei Temperaturwechsel, Uebung des Körpers, Kenntniß und Wirkung von Thier-, Pflanzen- und Mineralgiften und ihrer Gegenmittel.

4) Die wichtigsten Sätze aus der Seelenlehre. Die Urvermögen und die angeeigneten Seelenkräfte; Gemüth, Verstand, Wille; die fortschreitende Entwickelung der Seele durch Eindrücke von Außen; die höchste geistige Ausbildung zur Vernunft.

In Mädchenschulen:

5) Die wichtigsten Regeln der Erziehungslehre. Früheste Erziehung durch Gewöhnung; Bewahrung vor schädlichen körperlichen und geistigen Eindrücken; Erziehung zum Gehorsam, zur Thätigkeit, zur Sittlichkeit und zum Gottvertrauen.

III.

Lehrmittel für den Unterricht in der Naturgeschichte.

Es haben sich wohl in keinem andern Unterrichtsgegenstande in den letzten Jahren die Lehrmittel so sehr vermehrt, wie in der Naturgeschichte; sie erleichtern dem Lehrer die Zuführung und Veranschaulichung des Unterrichtsstoffes in ungemein erfreulicher Weise. Freilich sind die Kosten meist nicht gering; indessen wenn der Lehrer nur ein dauerndes Bestreben hat, die Sammlungen zu vermehren und selbst Hand an's Werk zu legen, so wird sich bald ein Material ansammeln, das seinen Unterricht sehr unterstützt.

Es kommt nicht darauf an, die kostbarsten Gegenstände zu besitzen; eigen gesammelte Exemplare sind oft nützlicher für den Unterricht als zu einem hohen Preise erworbene Präparate und feine Abbildungen. Es ist dem Lehrer der Naturgeschichte nur Sinn und Geschicklichkeit dafür zu wünschen, letztere vermehrt sich mit jedem neuen Versuch.

A. Naturaliensammlungen.

1. Mineraliensammlungen.

Der Lehrer der Mineralogie in einer Gebirgsgegend, selbst aber in einem Flachlande, kann für die Vermehrung seiner Unterrichtsmittel viel thun, wenn er einen Sammelsinn bei seinen Schülern zu erwecken weiß und jedes ihm zugetragene Stück mit freundlicher Anerkennung entgegennimmt, auch wenn es werthlos erscheint. Aber es ist doch nöthig, daß schon eine Stammsammlung vorhanden sei, die nicht aus zu kleinen Stücken, namentlich für die Geologie, bestehen darf.

Empfehlenswerthe Händler und ihre Sammlungen sind:

Pech in Berlin, Markthallen C.:

1. 100 Felsarten, systematisch geordnet, Preis 30 u. 45 ℳ.
2. 100 Species Versteinerungen, zu 45 u. 60 ℳ.
3. Mineraliensammlungen je nach Zahl und Größe von 15 ℳ. an.
4. 200 Nummern Mineralien in Papp-Carton zu 45 ℳ.

Ich habe die Sammlungen des Herrn Pech sehr preiswürdig gefunden und kann dieselben empfehlen.

Bei Herrn Pech finden sich auch sehr zierliche Drathkrystallformen, sowie solche von Glas, Holz und Pappe, letztere in so bedeutender Größe, daß sie in größerer Entfernung beurtheilt werden können.

Aber auch bei Bischof in Berlin (Oranienburgerstr. 75), Leisner in Waldenburg i. Schl., Stürtz in Bonn, Vetter in Hamburg, Eger in Wien, Priebatsch in Breslau, Schuchardt in Görlitz, Optikus Zeiß in Jena, R. Wasserlein in Berlin, Engell in Magdeburg, Dr. Speerschneider in Blankenburg bei Rudolstadt, Professor Menzel in Zürich, Friedrich in Berlin (Alexanderstr. 2), Keitel in Berlin (Nikolaikirchhof 9), Hollwanger in Berlin (Wallstr. 18), findet man für diesen Unterrichtsgegenstand eine reiche Auswahl, von der ich nur Nachfolgendes anführen will:

Leisner in Waldenburg:

1. 80 Stück Mineralien in einer Fächerkiste 15 ℳ.
2. Mineraliensammlung in 5 Schüben 90 ℳ.
3. 150 Stück Mineralien in Holzkasten 75 ℳ.

Priebatsch in Breslau, Ring 10/11:

1. 110 Species in drei Kästen 30 ℳ.
2. 100 Species in vier Kästen 52,5 ℳ.
3. 30 nachgebildete Edelsteine 36 ℳ.
4. 45 Arten nachgebildeter Edelsteine 50 ℳ.

Stürtz in Bonn:

1. 100 Stück Mineralien, nach Naumann 36 ℳ.
2. 100 Stück Gebirgsarten, nach Naumann 72 ℳ.

Eger in Wien:

1. 50 Stück Mineralien zu 11 ℳ.
2. 10 Stück Mineralien zu 45 ℳ.
3. Härteskala mit Diamant 10 ℳ.

Bischof in Berlin, Oranienburgerstr. 75:

1. 80 Exemplare Mineralien 8 ℳ.
2. 100 Exemplare zu 8 ℳ.
3. 100 Exemplare (größere) zu 22,5 ℳ.

Vetter in Hamburg:
1. Fischer's Mineraliensammlung, 96 St. 30 M.
2. Mineraliensammlung nach Geinitz 34 St. 17 M.

Schuchardt in Görlitz:
1. Metallsammlung von 64 Metallen 30 M.
2. Krystallmodell-Sammlung der bekanntesten Edelsteine und Halbedelsteine 20 Stück 9 M.

2. Pflanzensammlungen und plastische Darstellungen.

Bischof in Berlin, Oranienburgerstr. 75.
1. 75 Pflanzen zu 5,25 M.
2. 100 Pflanzen zu 8 M.
3. 150 Pflanzen zu 11 M.
4. 200 Pflanzen 17 M.

Heid in Bensheim bei Ehrhardt, Grasherbarium. Lieferung 1—3 à 2 M.

Hestermann in Hamburg:
Forstherbarium 3,6 M., Giftpflanzenherbarium 3,6 M., gemeinnütziges Herbarium 12 M., Gräserherbarium 6 M., Holzsammlung 6 M.

Brendel in Berlin. Neue Friedrichstr. 4.:
Botanische Modelle aus Guttapercha, Sammlung für Volksschulen, 12 Modelle 96 M. (zwar theuer aber sehr schön und instructiv).

3. Thiersammlungen.

1. Bei Putze in Hamburg: Affenskelett 11 M., Sammlungen deutscher Schmetterlinge 50 Repräsentanten 12 M., forstschädliche Schmetterlinge, Entwickelung und Futter 11 M., der Seidenspinner in seiner ganzen Entwickelung 3 M., Sammlung deutscher Käfer 150 Repräsentanten 10,5 M., Sammlung seltener exotischer Insekten für ?, Collection von Schädeln à 15 M., Collection nordischer Seethiere 12 M.
2. Vetter in Hamburg: Katzenskelett 18 M., Schmetterlingssammlung, 30 Repräsentanten 14 M., Käfersammlung 150 Repräsentanten 12 M., 360 Repräsentanten 24 M., Insektensammlung 50 Repräsentanten 22,5 M.
3. Plaschke in Landeck in Schl.: Ausgelegte Vögel oder Relief-Bilder in Kästen zu 4 Vögeln von 12 M. bis 23 M.
4. Eger in Wien: Skelette von Säugethieren, Vögeln, Amphibien und Fischen zu verschiedenen Preisen.
5. Röhl in Grünhof Stettin: Säugethier und Vögelskelette.

4. Plastische Darstellungen für Anthropologie.

1. Bock's Anthropologische Modelle aus Gyps: Herz zerlegbar 15 M., Augapfel 12 M., Gehörgang 15 M., beide zerlegbar; Gehirn in 4 Darstellungen à 6 M., Kopf zerlegbar 22,5 M., Lungen zerlegbar 23,5 M. u. dgl. in Breslau bei Priebatsch.
2. Rammé und Sodtmann in Hamburg: Anthropologische Modelle aus Papiermaché: Kopf 10,5 M., Gehörorgan, 10fache Vergrößerung, zerlegbar 25,5 M., Auge, zerlegbar 18 M., Kehlkopf 9 M., Brust mit Lunge und zerlegbarem Herzen 24 M., Haut 150fach vergrößert 6 M.
3. Fleischmann in Nürnberg: Modell, vollständiger menschlicher Körper, zerlegbar 190 M., das menschliche Herz, zerlegbar 42 M., die menschliche Lunge 15 M., Orginalabgüsse, die 5 Hauptracen der Schädel 14 M.
4. Bischof in Berlin: Optisches Augenmodell 21 M.
5. Priebatsch in Breslau: Augapfel zur Erklärung der Kurzsichtigkeit 13,5 M.

6. In Bearbeitung begriffen: Dr. Brüllow's zerlegbare anatomische Darstellungen, im Verlage bei Hugo Kastner, Wallstr. 74.

Die einzelnen Theile dieser Darstellungen sind aus starkem Papier gefertigt, werden eingeschoben und haben nicht das oft Abschreckende eines plastischen, anatomischen Gegenstandes.

B. Abbildungen.

1. Fünf anatomische Wandtafeln für den Anschauungsunterricht mit erläuterndem Text, in Farbendruck herausgegeben von Anton Hartinger u. Sohn, Hofchromalithographen, Wien und Berlin bei Hermann Riter. 18 *M.*

Diese 5 Tafeln enthalten in farbiger Darstellung und anschaulicher Größe das Knochen- und Muskelsystem des Menschen, seine Blutgefäße, Nerven, Sinnesorgane und sein Gehirn und werden den Unterricht in der Anthropologie wesentlich unterstützen.

2. Die eßbaren und giftigen Schwämme in ihren wichtigsten Formen von Anton Hartinger, 2. Auflage; Wien und Berlin bei Hermann Riter, 12 Tafeln im Preise von 30 *M.*

Diese Abbildungen sind in natürlicher Größe, in lebhaftem, naturgetreuem Farbendruck und geben eine vortreffliche Veranschaulichung dieser Kryptogamen, die man so schwer in natürlichen Exemplaren aufbewahren kann und bei denen man sich beim Unterricht oft mit einer bildlichen Darstellung begnügen muß.

3. Oesterreichs und Deutschlands wildwachsende oder in Gärten gezogene Giftpflanzen. Nothwendiger Atlas zu Adolph Nitschen's Giftpflanzenbuch und Giftpflanzen-Kalender, herausgegeben von Anton Hartinger, Wien und Berlin bei Hermann Riter, 14 Tafeln im Preise von 30 *M.*

Die Abbildungen sind gleichfalls in Naturgröße gegeben, enthalten die nöthigen Nebenzeichnungen zur Charakteristik der einzelnen Pflanze und sind nach dem Leben naturgetreu dargestellt. Da der Lehrer dem Schüler selten eine Uebersicht von sämmtlichen Giftpflanzen wird in natura bieten können, so werden diese Pflanzenbilder ein sehr gutes Veranschaulichungsmittel sein; sie sind wegen ihrer frischen, naturgetreuen Farben fast einer Pflanze im Herbarium vorzuziehen.

4. Unter dem Titel: „Landwirthschaftliche Tafeln" ist von Anton Hartinger und Sohn in Wien eine Reihe von Abbildungen herausgegeben worden, bei welchen die Mitte ein landwirthschaftliches Bild einnimmt; um dasselbe sind die einzelnen Gegenstände in bedeutender Größe gruppirt und der Text der Beschreibung nimmt den breiten Rand des großen Blattes ein. Unter diesen Blättern befinden sich z. B.: der Landwirthschaft nützliche und schädliche Vögel (2 Blätter), Geflügelzucht (2 Bl.), Obstbau und Feldbau u. s. w., welche namentlich für Landschulen oder zum Privatunterricht auf dem Lande ein willkommenes Unterrichtsmittel abgeben können: Jedes Blatt hat den Preis von 2,5 *M.*

5. Giftpflanzen von Johann Patek k. k. Schulrath, mit 40 Tafeln Abbildungen. Prag, 1866—67, bei F. Tempsky. 2 Hefte mit Erläuterungen. 9,6 *M.* Hierzu kommen 4 Wandtafeln von den Schulwandtafeln desselben Verfassers, auf welchen dieselben Pflanzen in natürlicher Größe und zwar colorirt dargestellt sind, während das Heft mit einer genauen Beschreibung und den 40 kleineren Tafeln dieselben uncolorirten Abbild. nebst Nebenzeichnungen enthält. Wandtaf. gr. Fol. Nr. 1—8 mit Erläutergn. 1865—67. 18,6 *M.*

Die Sammlung ist sehr empfehlenswerth.

6. **Botanische Wandkarte von Dr. Brüllow, Berlin, bei Georg Reimer, Preis 8 M.**

Die Karte ist 20 □Fuß groß, die Abbildungen sind in Farbendruck und enthalten hauptsächlich Gegenstände aus der Physiologie der Botanik: die erste Reihe liefert Abbildungen von Zellen und deren Inhalt; die nachfolgenden Reihen stellen Gestaltungen des Gefäßsystems dar; diesen folgen Beispiele aus der Morphologie, von den Sporen der Kryptogamen bis zu den Blüthentheilen der zweisamenlappigen Pflanzen; den Schluß macht eine Reihe von Abbildungen zur Veranschaulichung eines natürlichen Pflanzensystems. Die einzelnen Bilder sind in solcher Größe dargestellt, daß sie auch in weiterer Entfernung innerhalb eines Klassenraumes erkannt werden können. Der Karte ist ein Leitfaden zum Gebrauche derselben beigegeben, welcher über ihre Benutzung handelt und jede einzelne Abbildung näher erklärt. Die Karte eignet sich für die oberen Klassen einer mittleren und höheren Schulanstalt.

7. **Geognostische Wandkarte von Dr. Fr. Brüllow, Berlin bei Gebr. Scherk. Preis 16 M.**

Die Karte hat eine Größe von 30 □Fuß, die Abbildungen sind in Farbendruck. Die beiden ersten Streifen enthalten eine Theorie von der Bildung der Erdrinde: Urgebirge, Uebergangsgebirge, tertiäre und quartäre Formation nebst vulkanischen Gebilden. Der dritte Streifen veranschaulicht merkwürdige Formationen aus der Wirklichkeit und zuletzt folgt eine große Anzahl von Profilen; links unten befindet sich eine geognostische Darstellung des Harzes, rechts unten eine solche vom Aetna. Der Karte ist ebenfalls ein Leitfaden beigegeben, welcher sich über die Methode des geognostischen Unterrichts ausspricht und dann auf die Anwendung der Karte in der Schule näher eingeht. Die Wandkarte eignet sich zum Gebrauch für die oberen Klassen von höheren Schulen.

8. **Geologische Karte von Deutschland, bearbeitet von Dr. H. von Dechen, Berlin 1869, bei Neumann. 9 M.**

Die Karte, in klarer und scharfer Lithographie, gewährt bei ihren lebhaften Farben eine anschauliche Uebersicht über die mineralogischen Verhältnisse Deutschlands und giebt in 32 Farben die Unterabtheilungen der 4 Hauptformationen an.

Ferner können noch nachfolgende Abbildungen hier kurz angeführt werden:

9. **Schreiber**, Wandtafeln für die Naturgeschichte. 5 Wandtafeln, Säugethiere, aufgezogen 15 M. 5 Wandtafeln, Vögel, aufgezogen 15 M. 5 Wandtafeln, Amphibien und Fische, aufgezogen 15 M. 5 Wandtafeln, Pflanzen, aufgezogen 14,4 M. 4 Wandtafeln der Landwirthschaft schädliche oder nützliche Thiere, aufgezogen 14,3 M. Eßlingen bei Schreiber.
10. **Fiedler**, Anatomische Wandtafeln. 4. Aufl. 8 Bl. Dresden bei Meinhold und Söhne. 9 M.
11. **Kutzner**. Anatomische Wandtafeln. Glogau bei Flemming. 3,6 M.
12. **Kundart**. Anatomische Tafeln. 5 Folio-Tafeln. Berlin bei Riter. 18 M.

13. Scholz. 38 Thierbilder, colorirt, Querfolio, gebunden. Breslau bei Priebatsch 7,5 *M.*

14. Künstliche Schmetterlingssammlungen, Berlin bei Bischof, 28 Ex. mit Text 2,25 *M.*, 56 Ex. 3 *M.*

15. Elsner. 52 Tafeln für den Unterricht in der Pflanzenkunde, Löbau bei Elsner 24 *M.*, 3 Tafeln, die Repräsentanten des Linné'schen System darstellend 1,5 *M.*

16. Elsner. Die deutschen Landbäume, 60 colorirte Tafeln mit Text; Löbau. 8,5 *M.*

Schließlich führe ich noch an:

17. Naturhistorischer Atlas zum Schulgebrauch von A. Lüben. Säugethiere 30 Tafeln in Holzschnitt, 4 *M.*, colorirt 6 *M.* Leipzig, Georg Wigand's Verlag 1858.

Die Abbildungen sind größtentheils nach der Natur oder nach gut ausgestopften Thieren von dem renommirten Thiermaler Leutemann entworfen und, was ja auch zur Charakteristik der Säugethiere so entscheidend ist, mit der Abbildung des Zahngebisses begleitet. Es sind auf derselben Tafel höchstens 4 bis 5 zu derselben Gattung gehörende Thiere und zwar in einer Größe dargestellt, daß sie in nicht zu großen Klassen auch von den entfernter sitzenden Schülern erkannt werden können. Die Bilder sind zwar nicht ganz feine Holzschnitte, aber doch naturgetreu aufgefaßt und werden beim Unterrichte wesentliche Dienste leisten.

18. Wandatlas für den Unterricht in der Naturgeschichte aller drei Reiche von Ruprecht, Dresden bei Meinhold. 40 Blätter. 24 *M.*

Die kolorirten Abbildungen, anatomische wie zoologische, sind entweder in natürlicher Größe oder bedeutend vergrößert dargestellt; und zwar in so bedeutenden Dimensionen, daß sie auch in sehr großen Klassen für den am entferntesten sitzenden Schüler erkennbar sind. Die 3 Tafeln mit den Krystallkörpern hätten füglich fortgelassen werden können; die übrigen 37 Blätter sind aber recht empfehlenswerth.

19. Die Hauptformen der äußeren Pflanzenorgane in stark vergrößerten Abbildungen, mit erläuterndem Text versehen von A. Lüben, Leipzig bei Barth, 1872. 5,1 *M.*

Die Abbildungen von Pflanzentheilen auf schwarzem Grunde enthalten auf 15 Bogen 81 Tafeln, jede mit einer Abbildung in so bedeutender Größe, daß sie auch bei weiterer Entfernung in der Schulklasse deutlich erkannt werden kann. Nach dem Willen des Verfassers soll jede einzelne Tafel, auf Pappe geklebt, an die Wand der Klasse gehängt werden, damit sie erst einzeln betrachtet und dann die Formen einiger miteinander verglichen werden können; auch wäre es gut, wenn die Bilder von dem Schüler nachgezeichnet würden. Wenngleich es immer am besten ist, wenn der Lehrer selbst an der Schultafel die terminologischen Zeichnungen entwirft, so daß sie auch nach Belieben größer dargestellt werden können, als sie auf den Lübenschen Tafeln gegeben sind, so besitzt doch mancher Lehrer nicht dazu die nöthige Geschicklichkeit und dann sind solche Holzschnitte ein willkommener Nothbehelf; auch werden die Kreidezeichnungen in der Regel fortgewischt und müssen zur Formenvergleichung wieder angezeichnet werden, was einen Theil der kostbaren Zeit in der Unterrichtsstunde fortnimmt, und auch, wenn der Lehrer

nicht sehr schnell zeichnen kann, ihn an der nöthigen Aufmerksamkeit auf die Schüler hindert. Darum kann der Gebrauch dieser Tafeln unter Umständen sehr empfohlen werden.

20. **Das Mineralreich in Bildern von Dr. J. G. v. Kurr, Eßlingen, Verlag von J. F. Schreiber 1871. Mit 609 Abbildungen auf 24 Tafeln. 9 M.**

In der Einleitung giebt der Verfasser eine kurze Beschreibung der allgemeinen Eigenschaften der Mineralien und schließt daran eine Tabelle von den chemischen Verhältnissen derselben, mit welcher er in tabellarischer Kürze auch eine Angabe von weiteren Eigenschaften und dem Vorkommen der Mineralien verbindet. Hierauf folgt ein ausführlicher Text über die auf den 24 Tafeln dargestellten Mineralien nach allen Eigenschaften, dem Vorkommen und den hauptsächlichsten Anwendungen. Tafel A. und B. geben Abbildungen über Krystallformen und optische Erscheinungen. Die meisten Figuren sind nach der Natur gezeichnet und wer die Schwierigkeiten kennt, welche mit einer naturgetreuen Darstellung von Mineralien verbunden sind, der muß gestehen, daß sie mit großem Fleiß und mit Glück zur Anschauung gebracht worden sind; zu vielen Mineralien sind die mannigfaltigen Abänderungen ihrer Krystallformen daneben gezeichnet.

Die unkrystallisirten Mineralien wurden meistens geschliffen dargestellt; wenn die Farben auch hier und da etwas zu bunt erscheinen und die Abbildungen immerhin eine Mineraliensammlung nicht ganz ersetzen können, so sind sie doch ein schätzbares Unterrichtsmittel und bei dem staunenswerth billigen Preise von 9 M. sehr zu empfehlen.

21. **Atlas der Naturgeschichte der 3 Reiche für Schule und Haus von Dr. Edmund Wendt; in 52 Tafeln. Stuttgart bei Nitzsche. 12 M.**

Das Werk eignet sich mehr zum Gebrauche für das Haus, als für die Schule. Die 4 ersten Tafeln enthalten vorweltliche Thiere, die 2 letzten Mineralien; die Pflanzenabbildungen sind nach dem Linné'schen System geordnet. Für den Schulunterricht sind die Abbildungen zu klein; wäre der Text nicht in die Mitte der Tafel, sondern auf die gegenüberstehende leere Seite gesetzt worden, so würden die Bilder viel größer sein können; sie sind übrigens naturgetreu und viele nicht in zu grellen Farben colorirt. Für den Privatunterricht sind sie ein gutes Veranschaulichungsmittel.

22. **Naturgeschichte des Thier-, Pflanzen- und Mineralreichs in colorirten Bildern mit erläuterndem Text. Mit einer Vorrede von Dr. Gotthilf Heinrich von Schubert, Professor in München. Eßlingen bei Schreiber 1872. 6 M.**

Das Werk erscheint in der 7. Auflage und hat sich sowohl in der Schule als auch in der Familie heimisch gemacht. Für die Schule eignet es sich hinreichend, weil die Abbildung des einzelnen Gegenstandes so groß sind, daß sie sich, wenigstens von einem Theile der Schüler in einer Klasse, zu gleicher Zeit übersehen lassen. Die 3 ersten Bände, welche mir vorliegen, umfassen das Thierreich, der erste enthält die Säugethiere, der zweite die Vögel und der dritte die übrigen Thierklassen; jeder Band, 30 Tafeln enthaltend, im Preise von 6 M. Den Tafeln geht ein erklärender Text voraus, der allerdings beim Unterrichte von dem Lehrer erweitert werden muß, aber doch das Wichtigste enthält. Ein Vorzug der Abbildungen besteht darin, daß die meisten naturgetreu sind

und nicht zu bunte Farben haben; auch ist meistentheils die Umgebung bei den abgebildeten Thieren so reichhaltig und zweckentsprechend dargestellt, daß man oft die Lebensweise der Thiere daran erkennen kann. Das Werk wird dem Lehrer beim Unterrichte sehr erwünschte Dienste leisten.

23. Geologische Wandtafeln von Dr. Oskar Fraas. Ravensberg bei Ulmer. 1872. 6 *M.*

Die gegebenen 4 Blätter stellen die Gesteine der 4 Weltenalter in einem deutlich in die Augen fallenden Kolorit und in verschiedenen Schraffirungen dar; die Oberfläche der Erde und ihre Pflanzenbekleidung ist meist grün gehalten. Zum richtigen Verständniß muß indessen der Lehrer das Meiste thun; denn die einzelnen Massen und Schichtungen erscheinen in dem Raume der einzelnen Tafel zu abgerissen. Die in einem Hefte beigegebene Erklärung, die auch von dem Nutzen und der Anwendung der Gesteine spricht, ist recht zweckmäßig und geht auf die Petrefacten der 4 Weltenalter näher ein, wovon man auf den 4 Tafeln nur Weniges erblickt. Eine Wandkarte, welche einen vollständigen Ueberblick gewährt, ist doch wohl instruktiver; jedoch in Ermangelung einer solchen werden auch die 4 Tafeln ihre guten Dienste leisten.

24. Botanische Wandtafeln. Die Lehre von der Gestalt der Zelle, der Gewebe und der Blüthe; 8 Blatt mit erläuterndem Text von Dr. W. Ahles, Ravensburg bei Ulmer, mit Text 7,2 *M.*

Die 8 Tafeln geben in Abbildungen die Morphologie der Pflanzenorgane von der Zelle, ihrem verschiedenen Inhalte und ihrer Ausbildung bis zur Entwickelung der Samenknospen, der Befruchtungen und der Keimung. Die Zeichnungen sind farblos auf schwarzem Grunde und wohl für sehr gefüllte Klassen berechnet, denn der Maßstab ist bedeutend groß; bei Kolorirung könnten sie kleiner sein und namentlich würden die einfacheren Gebilde, ohne der Deutlichkeit zu schaden, halbmal so groß sein können und dann anderen Zeichnungen mehr Raum gewähren. Der erläuternde Text geht sehr speciell auf die Beschaffenheit und Morphologie der Pflanzenorgane ein und spricht auch von der Natur der Pflanzensäfte und deren Thätigkeiten und Wirkungen. Die Tafeln werden in oberen Klassen einer gehobenen Bürgerschule von schätzenswerthem Nutzen sein.

Weitere Angaben von Anschauungsmitteln findet man in mehreren Katalogen, z. B. in dem der Priebatsch'schen Buchhandlung, Breslau, Ring No. 10/11 und in dem Preisverzeichniß der Lehrmittelanstalt von J. Bischof in Berlin, Oranienburgerstr. 75.

C. Schriften.

a) Für den Lehrer.

1. Die Naturgeschichte als Bildungsmittel, beleuchtet nach ihrem Werthe, Stoffe und der bei dem Unterricht in derselben anzuwendenden Methode, nebst Andeutungen zur Anlage einer naturhistorischen Sammlung für Schulen. Ein Hülfsbuch für Lehrer, von J. H. Schulz, Oberlehrer und Lehrer der Naturgeschichte an der Kgl. Real- und Elisabethschule. Berlin bei A. W. Hayn. 1837. 1 *M.*

2. Natur- und Menschenleben, als nothwendige Bildungsgegenstände der Jugend. Für gebildete Leser, besonders für Eltern, Lehrer und Erzieher; von **W. Prange**, Seminarlehrer. Erste Abtheilung: Ueber bildende Naturbetrachtung; Dresden bei Naumann. 1842. 0,75 *M.*

3. **Samuel Schilling's** größere Schulnaturgeschichte, 11. Bearbeitung in 4 Lieferungen. Breslau bei Ferd. Hirt. 1873. Preis 10,25 *M.* Jedes der drei Reiche besonders zu haben. (Thierreich 2,75, Pflanzenreich in 2 Lieferungen 2,5 und 2,25 *M.*, Mineralreich 2,75 *M.*

Das Werk enthält einen außerordentlichen Reichthum an Abbildungen, die, wenngleich sie nur schwarz sind und nicht zu den feinsten Holzschnitten gehören, doch den gegebenen Stoff außerordentlich gut veranschaulichen. Das Thierreich hat 720, das Pflanzenreich 1309, das Mineralreich 540 Abbildungen. Das Werk hat in jeder seiner aufeinanderfolgenden Auflagen an Umfang und Genauigkeit der Beschreibungen gewonnen, es werden bei den Pflanzen und Thieren zuerst die äußeren und dann die inneren Organe, sowie deren Thätigkeit beschrieben und in der Zoologie auch vergleichende Blicke auf diese Organe in den verschiedenen Thierklassen gelenkt; der Verfasser hat einen streng wissenschaftlichen Lehrgang befolgt. Die Einleitung nimmt 56 Seiten ein; das Angeführte ist durch eine Menge von Abbildungen veranschaulicht und schließt mit der Verbreitung der Thiere auf der Erde. Nun folgt die systematische Eintheilung der Thiere in 3 Gruppen: Wirbelthiere, Gliederthiere und Schleimthiere, 16 Klassen enthaltend, welche in Ordnungen, Gattungen und Arten zerfallen; Alles ist so speciell beschrieben, daß auch den interessantesten Arten noch eine ziemliche Zahl von Merkmalen zuertheilt werden. Das Thierreich schließt mit 5 Gruppenbildern und deren Beschreibung von den Völkerschaften in den 5 Welttheilen.

Die beiden Lieferungen für die Botanik, sowohl nach dem künstlichen als auch nach dem natürlichen System geordnet, sind von dem nun verstorbenen Stadtschulrath Dr. Friedrich Wimmer anfänglich bearbeitet, aber wegen des erfolgten Todes dieses hochverdienten Mannes von andern Botanikern vollendet worden. Die Abbildungen im zweiten Theile sind meistentheils wiederholte Abdrücke aus dem ersten Theile; jedoch ergänzen sich die Beschreibungen in beiden Theilen, sodaß wenn eine Species in dem einen Theile nur genannt wurde, sie in der Regel im andern Theile ausführlicher beschrieben ist. Der Theil II. A. schließt nach einer kurzen Betrachtung des natürlichen Systems mit einer Pflanzengeschichte und Pflanzengeographie, ebenso enthält II. B. zum Schluß eine Pflanzengeschichte und Geognosie; beide ergänzen sich in gleicher Weise, wie die Beschreibungen der Systeme. Eine recht praktische Zugabe sind für eine ziemlich große Anzahl von Pflanzen die Abbildungen ihrer Feinde.

Der dritte Theil, das Mineralreich, enthält nach einer kurzen Einleitung die Beschreibung und bildliche Darstellung der Krystallsysteme, die physikalischen und chemischen Eigenschaften der Mineralien; dann folgen die 15 Klassen nach Ordnungen, Familien und Arten eingetheilt und mit den Krystallformen begleitet; einen größeren Umfang nimmt in diesem Theile die Geognosie ein, den Schluß bildet eine kurze Darstellung der Geologie, beide ausgestattet mit vielen Abbildungen von Petrefacten, Durchschnitten und Ansichten. Schilling's Naturgeschichte ist wegen ihres reichen Stoffes und wegen der Klarheit in der Darstellung dem Lehrer sehr zu empfehlen.

4. C. Ph. Funke's Naturgeschichte für die Jugend, XI. Auflage; umgearbeitet von Dr. Taschenberg; Leipzig 1864, bei Eduard Kummer. 8,75 ℳ.

Die Naturgeschichten von Funke zeichnen sich bekanntlich durch ihre populäre Sprache, weise Auswahl des Wissenswürdigsten und treue Darstellung des Naturlebens aus, weswegen sie seit $^3/_4$ Jahrhunderten zur beliebtesten, naturgeschichtlichen Lectüre gehört haben. Die zweite, verbesserte Auflage dieses Handbuches, aus drei starken Bänden bestehend, erschien im Jahre 1794 und Funke's erste Naturgeschichte für die Jugend vor 65 Jahren. Vorliegende 11. Auflage hat der fortgeschrittenen Zeit und den neuen Erforschungen, die ja mit den Entdeckungen neuer Länder Hand in Hand gehen, treulich Rechnung getragen. Auch die Abbildungen, zum Theil aus dem älteren Funkeschen Atlas entnommen, sind vermehrt, naturgetreuer und kunstgerechter als die früheren hergestellt worden. Wenn dieselben auch wegen ihrer Kleinheit und da sie nicht colorirt sind, sich zum Vorzeigen in der Klasse wenig eignen, so ist doch der gegebene Stoff, namentlich für das Thierreich, so ausführlich, daß sich das Werk als Handbuch für den Lehrer sehr wohl eignet. Von den 657 Seiten behandeln 500 Seiten allein das Thierreich, aber auch beim botanischen Unterrichte kann das hier Angeführte als Hinzufügung bei der Beschreibung der einzelnen Pflanze benutzt werden. Das Mineralreich ist auf das Allernothwendigste beschränkt und dürfte für ein Klassenpensum in der Mineralogie nicht ausreichen.

5. Gemeinnützige Naturgeschichte von Dr. Harald Othmar Lenz, IV. sehr veränderte Auflage mit vielen Abbildungen. 3 Bände. Gotha, 1864, bei Thienemann. 18,8 ℳ.

Die erste Auflage dieses sehr praktischen Handbuchs für den Lehrer erschien im Jahre 1835 in 4 sehr starken Bänden, vorliegende vierte Auflage enthält zwar 5 Bände, doch hat der Stoff an Umfang deshalb nicht zugenommen, sondern ist im Gegentheil zum Vortheil des Werkes in der Umständlichkeit der einzelnen Beschreibungen beschränkt worden. Die Zahl der einzelnen Naturproducte, welche zu beschreiben waren, mußte natürlich in einem Zeitraum von 30 Jahren, in welchem so viele, neue Entdeckungen gemacht wurden, vermehrt werden, aber die Beschreibungen sind kürzer, prägnanter gefaßt und lassen nichts, was wirklich interessant ist, vermissen. Das Werk eignet sich vorzüglich für den Lehrer zur Vorbereitung auf seine Stunden. Die Abbildungen sind zwar naturgetreu, und beim Thierreich fein colorirt, können aber wegen ihrer Kleinheit nur zum Handgebrauch dienen. Das Thierreich nimmt 3 Theile, das Pflanzen- und Mineralreich je einen Theil ein. Die Säugethiere sind im Jahre 1873 in einem Bande zum Preise von 8,4 ℳ. in 5. Auflage erschienen; die Abbildungen sind darin zwar größer aber an Zahl vermindert und enthalten nur die Repräsentanten der 12 Ordnungen.

6. Handbuch der Naturgeschichte aller drei Reiche für die Jugend und das Volk; herausgegeben von Franz Straeßle; dritte Auflage mit 500 naturgetreuen Abbildungen; Stuttgart, bei Wilhelm Nitschke. 14 ℳ.

Das vorliegende Handbuch enthält eine große Zahl von Beschreibungen, die aber meist kurz gefaßt sind, indessen ist den bekanntesten

Thieren mehr Raum gegönnt. Das Pflanzenreich ist nach einem natürlichen System geordnet, in der Mineralogie folgt nach der Oryktognosie auch ein kurzer Abschnitt für die Geognosie. Die feineren Abbildungen und die Holzschnitte sind naturgetreu, eignen sich aber wegen ihrer Kleinheit nur zum Handgebrauch. Die Ausstattung des ganzen Werkes nach Schrift, Papier und Bildwerken ist sehr gut, so daß diese dritte Ausgabe, was auch der Verfasser ausspricht, mit Recht eine Prachtausgabe genannt werden kann. Der Lehrer wird bei dem Studium der Naturgeschichte manches Interessante in diesem Handbuche finden.

7. **Aus dem Reiche des Lebens in Thier-, Pflanzen- und Menschenwelt.**

Aus der Thierwelt. I. Wohnungen, Leben und Eigenthümlichkeiten im Reiche der Säugethiere und Vögel, geschildert von Adolph und Karl Müller; mit 125 Abbildungen, 1869, Leipzig bei O. Spamer. 11 ℳ.

Vorliegendes Werk entspricht nach allen Richtungen hin seinem Titel; es ist der Stoff dem wirklichen Leben und den reichen, eigenen Beobachtungen und Erfahrungen der Verfasser entnommen. Die Beschreibungen sind sehr lebendig und anziehend und werden bei gewissenhafter Vorbereitung den Lehrer befähigen, seinen Unterricht den Schülern interessant zu machen. Die Abbildungen stellen die Thiere auf dem Schauplatze ihrer Lebensthätigkeit vor und sind kleine Meisterstücke des Holzschnittes. Nach einer Einführung über den Instinkt und das überlegte Handeln der höheren Thierwelt folgen die Säugethiere, geordnet nach ihrem Aufenthalte: unter, über der Erde und im Wasser, hierauf folgen in der 2. Abtheilung die Vögel, in ähnlicher Weise geordnet, die Vögel im Freien sind nach ihrer Kunstfertigkeit im Nesterbauen beschrieben. Eine systematische Eintheilung müßte sich der Lehrer selbst wählen. Das Werk enthält 556 Seiten.

Der 2. Theil im Preise von 11 ℳ. ist in derselben ansprechenden und gründlichen Weise von Dr. Ludw. Glaser und Dr. Ernst Kloß verfaßt und enthält die mittlere und niedere Thierwelt nebst 220 Textabbildungen, 6 Thonbildern und einem Frontispice. Der Lehrer hat hier noch mehr Gelegenheit, die oft wunderbare Kunstfertigkeit und das an überlegtes Handeln streifende Leben der unscheinbarsten (Flußstichling) Thiere kennen zu lernen. Sehr schöne Abbildungen findet man vielfältig, z. B. auf Seite 362 und 363 von dem Berliner Diatonenlager, welches bekanntlich lebende Thiere enthält. Das Werk hat einen Umfang von 624 Seiten.

Als 3. Theil kann das Werk: das Buch der Pflanzenwelt, eine botanische Reise um die Welt, Versuch einer kosmischen Botanik von Dr. Karl Müller von Halle betrachtet werden. Leipzig bei Spamer 1869. 11,5 ℳ.

Der reiche Inhalt dieses Werkes von 652 Seiten zerfällt in zwei Abtheilungen, die erste Abtheilung in 4 Bücher: der Pflanzenstaat, Geschichte der Pflanzenwelt, Physiognomik der Gewächse und die Pflanzenverbreitung; die zweite Abtheilung zerfällt in 6 Bücher: die Polarländer die amerikanischen, die asiatischen, die afrikanischen, die oceanischen Länder und Europas Vegetationscharakter. Der

gediegene Inhalt, unterstützt von einer großen Zahl von Abbildungen, welche die Natur der Pflanzenwelt zur Veranschaulichung bringen, wird dem Unterrichte in der Botanik wesentliche Dienste leisten, wenn sich der Lehrer sorgfältig auf seine Stunden vorbereiten will. Ein Namensregister erleichtert ihm diese Vorbereitung.

8. **Allgemeine Naturgeschichte für alle Stände** von Professor Oken, Stuttgart bei Hoffmann, 1834—42. Dreizehn Bände, 56,25 M. ohne Atlas.

Dieses Werk hat zu seiner Zeit eine sehr weite Verbreitung gefunden; der umfangreiche Inhalt ist aber ohne klare Uebersicht, eine Compilation von Allem, was man bis dahin über die Naturproducte geschrieben hatte und enthält wohl Manches, was vor der Wahrheit nicht bestehen kann. Das Werk hat das Verdienst, auf das Studium der Natur hingewiesen und Andere zu reger Thätigkeit auf diesem Felde der Wissenschaft angespornt zu haben. Die später erschienenen umfangreichen Abbildungen zu diesem Werke für alle drei Reiche im Preise von 90 M. (?) sind an Werth sehr verschieden und eignen sich, namentlich die sehr kleinen Abbildungen der Pflanzen, nur zum Privatgebrauch. Dagegen sind die anatomischen Zeichnungen und die Darstellung der niederen Thiere von anschaulicher Größe und bei den Polypen und Conchilien hat man meistentheils nicht bloß das Gehäuse, sondern auch das dazu gehörige Thier. Säugethiere und Vögel sind von geringerem Werthe; aber die Abbildungen von der Entwickelung des Vogels im Ei und die Abbildungen der Vogeleier und Nester sind sehr schätzenswerth.

9. **Bilder aus der Pflanzenwelt** von Seytter; mit 101 großen Holzschnitten. Stuttgart, 1873. H. Müller's Kunstverlag. 6 M.

Der Verfasser hat die Pflanzenbilder nur lose in die Rahmen von Wald, Feld, Wiese u. s. w. gestellt und nach keinem Pflanzensystem geordnet, giebt indessen am Schluß eine Uebersicht der Pflanzenfamilien nach dem natürlichen System von Alexander Braun, welcher 6 Klassen: Lagerpflanzen, blattbildende Lagerpflanzen, Farrenkräuter, Nacktsamige, Einsamenlappige und Zweisamenlappige unterscheidet. Die Holzschnitte sind zwar nicht fein aber recht naturgetreu, doch würde ich die besondere Bezeichnung „groß“ auf dem Titel gerade nicht für entsprechend halten. Die einzelnen, im Buche angeführten Pflanzen sind nicht streng wissenschaftlich beschrieben, jedoch in einer anziehenden Weise geschildert, so daß man, wenn in der Schule eine Pflanze nach der Natur beschrieben worden ist, den Artikel über dieselbe aus vorliegendem Buche den Schülern bisweilen vorlesen könnte.

10. **Malerische Botanik. Schilderungen aus dem Leben der Gewächse** von Hermann Wagner. Erster und zweiter Band mit 140 Abbildungen; Leipzig, 1861, bei Otto Spamer. 7,5 M.

Der erste Theil bietet eine belehrende Lektüre aus der Pflanzenwelt, spricht über die Verbreitung, das Leben, die Organisation, die vorzüglichsten Theile und über den Nutzen der Pflanzen; der zweite Theil enthält meistens eine Pflanzentechnologie, wobei auch von dem Vorkommen und dem Leben der Nutzen bringenden Pflanzen gesprochen wird. Die Abbildungen enthalten größtentheils Ansichten von dem Orte, wo die

Pflanzen vorkommen und gewähren eine gute Einsicht in ihr Naturleben. Zum Studium für den Lehrer und zum theilweisen Vorlesen oder Erzählen einzelner Artikel in der Schule wird sich das Buch vorzüglich eignen.

11. **Das Buch der Geologie von Rudolph Ludwig.** 2. Auflage; 2 Bände mit 281 Abbildungen; Leipzig, 1861, bei Otto Spamer. 7,5 M.

Dieses Buch ist ein Theil von mehreren Werken, welche den gemeinschaftlichen Titel: „Malerische Feierstunden“ führen und ist es mit Anerkennung auszusprechen, daß sich die Verlagsbuchhandlung von Otto Spamer ein großes Verdienst um die Verbreitung der Naturwissenschaften auch in weiteren Kreisen erworben hat. Der Verfasser des vorliegenden Werkes ist ein Fachmann in der Geologie; über den Inhalt der beiden Theile spricht er sich selbst in der Vorrede folgendermaßen aus. „Im ersten Bande wird, von den Stoffen ausgehend, welche die Erde zusammensetzen, die Vorschule der Geologie entrollt, es wird der Erscheinungen und Kräfte gedacht, welche die Umgestaltung der Erdoberfläche in der Zeit bewirken.“ Im zweiten Theile spricht der Verfasser von den Gebirgsformationen und ihrer Entstehung nach Zeugniß der Thier-, Pflanzen- und Gesteinsarten und zuletzt von den Erzen und demjenigen Theile der Erdoberfläche, welcher am genauesten untersucht worden ist. Außer den gewöhnlichen Holzschnitten, die man in jedem geologischen Werke findet, habe ich viele gefunden, die mir neu waren und die ich für sehr instructiv halte. Eine eigenthümliche Tabelle über „die Zusammenstellung der Pflanzen- und Thierfamilien nach den geologischen Formationen durch verschiedene Zeichen“ enthält der 2. Theil Seite 24.

12. **Thiergeschichten.** Erzählungen und Schilderungen aus dem Leben der Thiere von **Dr. Karl Oppel**, mit 24 Tafeln Abbildungen. Wiesbaden bei Niedner, 1873. 9 M.

Ein angenehmes Unterhaltungsbuch für das Haus und auch für den Lehrer, wenn er die Beschreibung der Thiere zuweilen mit interessanten Erzählungen von charakteristischen Geschichten aus dem Reiche der Thiere beleben will. Der Verfasser ist in der allgemeinen Eintheilung dem Werke von Leunis gefolgt; er hat sowohl selbst beobachtet, als auch Geschichten aus Buffon, Cuvier, Oken, Lenz, Giebel, Brehm, Taschenberg, Oscar Schmidt, Willkomm und Anderen entnommen. Die Abbildungen stellen auf einem landschaftlichen Hintergrunde Gruppen derselben Thierfamilie dar und geben zugleich ein recht hübsches Landschaftsbild. Zuweilen leidet allerdings dadurch die Deutlichkeit des Individuums, wenn, wie dies bei den Fischen der Fall ist, zu viele Abbildungen übereinanderliegend dargestellt sind und deswegen nicht der ganze Körper des Thieres gesehen werden kann. Die Abbildungen sind zwar unkolorirt aber sehr fein und naturgetreu, und gewähren dadurch, daß man die Individuen derselben Familie in lebensvoller Darstellung vor sich hat, die anschauliche Erkenntniß von der charakteristischen Gestalt und dem Leben derselben Familie. Das Werk ist auch deshalb recht empfehlenswerth.

13. **Das Buch der Thierwelt I. und II. Die Thiere der Fremde, von Dr. Reichenbach; die 4. Aufl. von Dr. Carl Klotz; I. mit 206, II. mit 125 Abbildungen. Leipzig bei O. Spamer, 1873. 3 M.**

Diese beiden Bände sind ein Theil des „Kosmos für die Jugend", durch dessen fortgesetzte Herausgabe sich die Verlagsbuchhandlung gleichfalls sehr verdient um die Bildung der Jugend macht. Wenngleich das Meiste über die einzelnen Thiere Erzählungen sind und das Leben derselben mehr, als ihre Gestalt geschildert wird, so wird jedoch auch diese nicht versäumt und auch die Einreihung eines jeden Thieres in die Stelle des Systems angegeben. Die Abbildungen sind meist feine naturgetreue Holzschnitte und veranschaulichen das Thier in seiner Lebensthätigkeit. Beide Theile sind sowohl für das Haus als auch für den Lehrer sehr empfehlenswerth.

14. **Das Buch der Natur von Dr. Friedrich Schoedler. 19. Auflage, 1. Theil: Physik, Astronomie und Chemie; 2. Theil: Mineralogie; Geognosie, Geologie, Botanik, Zoologie und Physiologie, mit 407 und 675 Holzstichen und mehreren größeren Tafeln. Braunschweig bei Friedrich Vieweg und Sohn, 1873; jeder Theil 4,8 M.**

Daß vorstehendes Werk ein sehr praktisches sei, folgt schon daraus, daß bei solchem Umfange innerhalb 27 Jahren 18, für den ersten Theil 19 Auflagen erforderlich wurden, und in der That giebt es nicht leicht ein Buch ähnlichen Stoffes, welches bei so geringem Preise so viel gediegenes Material böte. Das bei so vielen Zweigen der Naturwissenschaft, welche hier abgehandelt werden, nicht jeder erschöpfend zur Darstellung kommen konnte, ist selbstverständlich, denn dazu wäre für jeden Zweig ein eigenes, umfangreiches Werk nöthig, aber der Verfasser hat es verstanden, mit großer Umsicht das Wissenswürdigste auszuwählen und in knapper und doch meist hinreichend verständlicher Weise mitzutheilen; auch hat er den neuesten Forschungen, deren es ja gerade auf diesem Gebiete jetzt so viele giebt, Rechnung getragen. Wenn das Werk auch als Leitfaden für den Schüler zu umfangreich ist, so gestattet doch sein verhältnißmäßig geringer Preis diesem die Anschaffung, um darin zu repetiren. Dem Lehrer kann das Werk aber zu einer zweckmäßigen Vorbereitung auf seinen Unterricht dienen. Die vielen Abbildungen veranschaulichen den Gegenstand bedeutend und unterstützen das Verständniß der oft kurzen Erklärungen wesentlich.

15. **Illustrirte Naturgeschichte der drei Reiche von Dr. Alois Pokorny, Direktor des Leopoldstädter Real- und Obergymnasiums in Wien. Prag bei Tempsky 1874; 3 Theile. Das Thierreich, 12. Auflage mit 500 Abbildungen. 2 M. 284 Seiten. (1. Auflage 1853.)**

Der Verfasser hat zwar seine Beschreibungen systematisch geordnet, beobachtet aber im Einzelnen eine streng synthetische Methode, giebt nach dem vorgestellten Bilde eine hinreichend genaue Beschreibung der Gestalt und Lebensweise und erst dann, wenn die einzelnen Thiere derselben Gattung oder Familie uns vorgeführt sind, werden die allgemeinen Merkmale der Familie zusammengefaßt. Die Abbildungen sind gute Holzschnitte, bei denen die Naturgröße nach Fuß- und Metermaß angegeben ist. Das Werk hat mit Recht eine weite Verbreitung gefunden,

das, wenn es auch für unbemitteltere Schüler etwas zu theuer sein dürfte, doch von dem Lehrer mit Vortheil gebraucht werden wird. Von dem 2. Theil, dem Pflanzenreich, ist eine 10. Auflage unter der Presse, wird im Herbste erscheinen und namentlich für die theilweis mangelhaften Abbildungen bessere bringen. Der 2. Theil hat einen Umfang von 231 Seiten und 350 Abbildungen. Die im Buche beschriebenen Pflanzen werden nach der Blumenkrone in 6 Klassen gebracht: 1) Sternblumer (Getrenntkronenblättrige), 2) Röhrenblumer (Verwachsenkronblättrige), 3) Kronenlose, 4) Spitzkeimer (Monocotyledones) 5) Laubkryptogamen und 6) Lagerpflanzen; sie enthalten in Summa 37 Ordnungen. In der Einleitung giebt der Verfasser Einiges über das Vorkommen, den Schaden, Nutzen u. s. w. von den Pflanzen und beschreibt dann dieselben, wobei meistentheils eine Abbildung gegeben ist. Am Schluß einer jeden Klasse folgt eine Charakteristik derselben. In einem Anhange wird das Linné'sche System besprochen und an der Hand desselben werden dann durch Analyse die im Buche beschriebenen Pflanzen aufgefunden. Den Schluß macht eine Terminologie. So weit eine wissenschaftliche Behandlung in der Schule erforderlich ist, trägt das Werk der Wissenschaft auch Rechnung, es ist aber vorzugsweise für die Schule geschrieben und erfüllt daher für uns seinen Zweck vollkommen.

Der dritte Theil, das Mineralreich, mit 149 Abbildungen und 123 Seiten, im Preise von 1,5 *M.*, ist in gleich praktischer Weise behandelt. Wohl wissend, daß Abbildungen von Mineralien, namentlich wenn sie unkolorirt sind, durchaus keine deutliche Anschauung gewähren, hat sich der Verfasser meistentheils auf die Krystallformen, Ansichten von Bergwerken und Gebirgsgegenden, von Werkzeugen zur Ausnutzung der Mineralien beschränkt und zuletzt eine Uebersicht der mathematischen, physikalischen und chemischen Eigenschaften gegeben.

16. **Die Pflanzendecke der Erde. Populäre Darstellung der Pflanzengeographie vom Oberlehrer L. Rudolph, Berlin, Verlag der Nikolaischen Buchhandlung.** 1859. 9,75 *M.*

Diese gründliche Behandlung über die Verbreitung der Pflanzen auf der Erde hat zur Zeit ihres Erscheinens eine sehr lobende Anerkennung von Alex. von Humboldt erfahren und macht uns in klarer, leicht verständlicher Weise vorzüglich mit den Pflanzen bekannt, welche 1. durch ihr häufiges Vorkommen in einer Gegend der Erde derselben ihre Physiognomie geben; 2. handelt die Schrift von der Verbreitung der Kulturpflanzen, wodurch sich das Leben und die Beschäftigung der Menschen zum großen Theil gestaltet hat, und 3. schildert sie den Vegetationscharakter in den verschiedenen Zonen vom Aequator bis zu den Polen und von dem Fuße eines Gebirges in den Tropen bis zu der Höhe, wo alle Vegetation aufhört. Der reiche und gründliche Inhalt des Werkes ist von einem Atlas begleitet, welcher uns recht deutlich zeigt, wie die Erdbeschreibung mit der Pflanzengeographie Hand in Hand gehen kann. Das Titelbild stellt den üppigen Pflanzenwuchs einer Tropengegend in landschaftlicher Darstellung vor; die folgenden Tafeln enthalten auf geographischen Karten durch Bezeichnung des Pflanzennamens das Vorkommen derselben in einer Gegend der Erde und zwar ist jede

Karte doppelt: auf der ersten ist nur schwarze Schrift, welche die wildwachsenden Pflanzen bezeichnet, auf der zweiten Karte drückt die schwarze Schrift das Vaterland, die rothe die Verbreitung der Pflanzen aus. In dieser Weise sind auf den ersten zwei Blättern die sämmtlichen 5 Erdtheile dargestellt; auf den folgenden Tafeln befindet sich jeder Erdtheil besonders gezeichnet, jedoch von jedem nur eine Tafel mit schwarzer und rother Schrift; das Nebenblatt enthält eine Tabelle zur Orientirung auf der Karte. Die letzte Tafel stellt in farbigen Abbildungen die Pflanzen vom Fuße bis zum Gipfel eines Berges der heißen Zone, bis zur Schneegrenze dar. Das Werk wird von dem Lehrer der Botanik oder Geographie und Jedem, der sich tiefere Kenntnisse über die wunderbare Pflanzenwelt aneignen will, mit großem Nutzen gebraucht werden.

17. **Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Thierkunde und Anthropologie** von August Lüben. Leipzig bei Brandstetter 1869, **erster Cursus, zweite Auflage**, mit zahlreichen eingedruckten Holzschnitten; Betrachtung einzelner Thierarten. 4 M.

Dieser **erste Cursus** hat einen Umfang von 252 Seiten; die einzelnen Thiere sind in der dem Verfasser eigenthümlichen, anschaulichen, klaren und frischen Weise beschrieben und nach der Beschreibung mehrerer derselben Gattung miteinander verglichen, um dadurch ein tieferes Verständniß des Lebens und der Organisation des einzelnen Thieres zu vermitteln. Die Abbildungen dienen hauptsächlich auch dazu, um den äußeren und inneren Bau des Thieres zur Anschauung zu bringen; am Schluß einer jeden Klasse wird das Charakteristische derselben auseinandergesetzt. Eine systematische Uebersicht der beschriebenen Thiere macht den Schluß des ersten Cursus. Der **zweite Cursus** von 400 Seiten und zu einem Preise von 6,75 M. enthält: **Vergleichen und Unterscheiden** von Thierarten, die zu einer **Gattung** gehören; er erschien, auch in zweiter Auflage, im Jahre 1872 und ist nach denselben Principien wie der erste Cursus verfaßt. Er kann als eine Erweiterung des ersten Cursus betrachtet werden, hat zum größten Theil andere Abbildungen und zwar mehr von der äußeren Gestalt der Thiere, enthält auch eine genauere Schilderung ihres Lebens, ihrer Kunstfertigkeiten, ihrer Varietäten u. s. w. Die Vergleichungen umfassen eine größere Anzahl von Thieren und sind wissenschaftlicher gehalten. Zum Schlusse werden die gemeinsamen Merkmale der Thiere und die Unterscheidungen der Klassen und Ordnungen des Thierreichs gegeben.

18. **Brehms Illustrirtes Thierleben für Volk und Schule**, bearbeitet von Friedrich Schödler, in drei Bänden. Hildburghausen, Verlag des **Bibliographischen Instituts** 1870—73. 36 M.

Das vorliegende Werk ist ein Auszug aus dem umfangreichen Werke von Brehm, welches letztere aus 6 starken Bänden besteht. Aber auch der Auszug bietet dem Lehrer überall hinreichenden Stoff, während das größere Werk sich mehr für den Fachmann, den Jäger, Thierzüchter u. s. w. eignen möchte. Der erfahrene Verfasser dieses Auszuges hat meistentheils den Text des umfangreicheren Werkes von Brehm beibehalten und nur diejenigen specielleren Ausführungen fortgelassen, welche dem Lehrer als solchen weniger interessant sein können. Die naturgetreuen Abbildungen des Hauptwerkes sind fast alle in diese Volksausgabe

mit aufgenommen worden und die Beschreibungen geben dem Lehrer einen reichen Stoff zu den Vorbereitungen auf seine Stunde; viele Schilderungen sind nach Brehm's eigenen Beobachtungen gegeben, wozu ihm seine umfangreichen Reisen und seine Stellung an dem berliner Aquarium die reichste Gelegenheit boten. Der erste Band (1870) mit 306 Abbildungen und 816 Seiten umfaßt allein die Säugethiere in einer solchen Ausführlichkeit, daß z. B. allein von den Hundearten 19 Abbildungen gegeben sind. Den Beschreibungen sieht man es an, daß sie entweder aus eigenen Beobachtungen hervorgegangen sind oder von den gründlichsten Beobachtern herstammen und nirgend hält eine unnöthige Breite den Leser auf.

Der zweite Band in noch größerer Stärke (866 Seiten und 267 Abbildungen) handelt nur von der Klasse der Vögel und ist der Stoff wohl noch mehr als im ersten Theile nach eigenen Erfahrungen gegeben, da der Verfasser von seiner Jugend an dazu Gelegenheit hatte; er scheint deshalb mit Vorliebe diese lieblichen, leichtbeschwingten Geschöpfe der Natur behandelt zu haben. Der dritte Band mit 709 Abbildungen und 944 Seiten Text und einer Erdtheilkarte, auf welcher die Verbreitung der wichtigsten Thiere durch Linien angedeutet ist, enthält die bildlichen Darstellungen und Beschreibungen der übrigen Thierklassen mit einer solchen Gründlichkeit und Genauigkeit, wie sie nur einem Manne möglich ist, der mit Hülfe eines so großen Aquariums, wie das berliner ist, namentlich die Thiere des Meeres in ihren eigensten Bewegungen und ihrem Leben, die sich sonst in den Tiefen der Gewässer dem Beobachter entziehen, seine Beobachtungen machen konnte. Das Hauptwerk und diese Volks- und Schulausgabe von Friedrich Schödler sind wohl die vorzüglichsten Werke auf dem Gebiete der Naturbeschreibung.

19. **Praktische Schul-Naturgeschichte des Thierreichs** von C. E. Eiben. Mit 191 Abbildungen. Hannover, 1875, bei Hahn. 3,6 *M.*

Das Werk ist ein Compendium des Wissenswürdigsten aus dem Thierreich für Schulen. Der Vorzug desselben liegt darin, daß der Verfasser der neueren Methode des Naturgeschichtsunterrichts Rechnung getragen hat, nach der nicht bloß Beschreibungen gegeben werden, sondern sich an die von Schülern zum Theil gegebenen Beschreibungen Vergleichungen und an diese Einordnung in ein bestimmtes System nach Gattung, Familien, Ordnung und Klasse anschließen. Die 191 Abbildungen sind zwar nicht feine Holzschnitte, unterstützen aber die Vergleichungen durch Darstellung auch von einzelnen Theilen.

20. **Naturgeschichtsbilder.** Ein Hilfsbuch für Real-, Elementar- und Volksschullehrer, Seminaristen und Naturfreunde von Dr. Möller und H. Hesse. Leipzig, 1875, bei Teubner. 1,2 *M.*

I. Theil: die Vertreter des Thierreichs, II. Theil: des Pflanzenreichs. Beide Theile behandeln die Naturgegenstände, wie sie nach der neueren Bestimmung des Cultusministeriums behandelt werden sollen, in kurzer, prägnanter Weise; stellen nach den Beschreibungen Vergleiche an und sprechen von den bekanntesten im Verkehrsleben vorkommenden ausländischen Thieren und Pflanzen. Der botanische Theil giebt außer den Colonialpflanzen auch einen Blüthenkalender.

21. Die Lehre vom Menschen; ein Lehr- und Lesebuch für Schule und Haus von J. G. Kutzner. Hierzu 13 anatomische Wandtafeln. Glogau bei Karl Flemming, 1854. 1,5 ℳ.

Dies Buch ist zum Zweck des Unterrichts in einer Volksschule sehr zu empfehlen. Es enthält in einfacher, leicht verständlicher Sprache das Wissenswürdigste aus der Anthropologie, führt an vielen Stellen in Poesie und Prosa interessante Aussprüche anderer Schriftsteller an und fügt der Beschreibung des menschlichen Körpers noch eine Nahrungslehre, eine Belehrung über die Gifte aus den 3 Naturreichen, über Gesundheit und Krankheit u. dgl. hinzu.

Neben andern, rein wissenschaftlichen Werken, die der Lehrer zu seiner Vorbereitung braucht, ist das vorliegende sehr geeignet, dem Schüler diese oder jene Stelle zur Belebung des Unterrichts vorzulesen. Die Abbildungen sind zwar nicht sehr fein, reichen aber für ihren Zweck vollkommen aus und sind sehr billig: 4 ℳ.

22. Das Buch vom gesunden und kranken Menschen, von Dr. Karl Ernst Bock, mit 73 Holzschnitten. Leipzig bei Ernst Keil, 1865. 6 ℳ.

Der reiche Inhalt dieses Werkes, das sich in kurzer Zeit unter der gebildeten Welt weit verbreitet hat, wird jeden Lehrer, der sich eine gründliche Belehrung über den Menschen nach seinem Körperbau, dessen Verrichtungen, dessen gesunden und kranken Zuständen verschaffen will, befriedigen. Der gelehrte Verfasser hat es verstanden, in populärer Sprache, die sonst nur Gelehrten zugänglichen Verhältnisse des menschlichen Lebens auch dem Laien klar zu machen und dadurch reichen Segen weit über die Grenzen Deutschlands zu verbreiten; denn sein Werk ist in mehrere Sprachen übertragen. Die Abbildungen sind sehr instructiv und tragen viel zum Verständniß des Ganzen bei.

Auf den 690 Seiten ist der mitgetheilte Stoff in 4 Abtheilungen gebracht, die wieder eine Menge Unterabtheilungen haben. Die 4 Abtheilungen sind: I. das Buch vom gesunden Menschen, II. Gesundheitslehre, III. das Buch vom kranken Menschen, IV. das Buch von der Zeugung des Menschen. Das ausführliche Inhaltsverzeichniß erleichtert das Nachschlagen sehr.

23. Anthropologie für das gebildete Publikum von Dr. Carl Friedrich Burdach; zweite vermehrte Ausgabe von dem Sohne des Ersteren, Dr. Ernst Burdach, Professor der Anatomie zu Königsberg; mit zahlreichen Holzschnitten und 3 Kupfertafeln. Stuttgart, Adolph Bechers Verlag, 732 Seiten. 7,5 ℳ.

Wenngleich dieses Werk eine wissenschaftliche Abhandlung über den Menschen enthält, so ist es doch, gleich wie des Verfassers „Blicke in's Leben" in so leicht verständlicher Sprache geschrieben, daß es vom Lehrer zu seinem Unterrichte in der Anthropologie sehr gut benutzt werden kann. Das Buch handelt in der ersten Abtheilung seines Inhaltes vom leiblichen Leben (5 Abschnitte), in der 2. Abtheilung vom animalen Leben (3 Abschn.), in der 3. Abth. vom Seelenleben (7 Abschn.), in der 4. Abth. vom Verlauf des Lebens (9 Abschn.), in der 5. Abth. vom Menschengeschlecht (4 Abschn.). Dies Werk giebt einen klaren Einblick in die körperliche und geistige Natur des Menschen und wird dem Lehrer zu großem Nutzen gereichen.

24. Der Leib des Menschen, dessen Bau und Leben. Vorträge für Gebildete von Dr. Carl Reclam; mit 15 Farbentafeln und 256 Holzschnitten. Stuttgart bei Julius Hoffmann. 1870. 743 Seiten. 12,6 M.

Die ausführliche Beschreibung über alle körperlichen Verhältnisse des Menschen enthält eine noch genauere Erklärung aller Organe als bei Burdach und Bock, aber es handelt nur von der Beschaffenheit und Thätigkeit derselben im normalen Zustande, nicht auch von ihren Krankheiten und von der geistigen Natur des Menschen. In den 20 Abschnitten des Werkes lernen wir den Organismus des Menschen so genau kennen, als es dem Lehrer irgend erforderlich ist, wir wollen nur den Inhalt eines Abschnittes näher angeben, um daraus einen Schluß auf die andern machen zu können:

„Das Blut“: großer und kleiner Kreislauf; Herz, Arterien, Haargefäße, Venen; Bau des Herzens, Klappen, Muskelzüge, Formen der Ventrikel, Kranzadern, Herzbeutel, Herzbewegungen, Arbeit des Herzens, Seitendruck; Dauer des Kreislaufes; Gefäßnerven.“ Die vielfachen, guten Abbildungen tragen bedeutend zum Verständniß des Mitgetheilten bei.

25. Mikroskopische Blicke in den innern Bau und das Leben der Gewächse von Roßmaeßler; mit 15 lithographirten Tafeln und eingedruckten Holzschnitten. Leipzig bei Costenoble 1852. 2,7 M.

Das Buch giebt in gleicher Weise, wie alle andern Werke des Verfassers, einen Beweis von dem praktischen Geschick desselben, die Wissenschaft populär zu machen, und selten hat ein Gelehrter so den größten Theil seines Lebens hindurch dahin gestrebt, die Früchte der Forschungen in den Naturwissenschaften unter das Volk zu bringen und dasselbe für die Wunder der Natur zu erwärmen, wie eben Roßmäßler. So lernen wir denn auch durch diese populären Vorlesungen, die ihr Entstehen Vorträgen verdanken, welche der Verfasser in vielen Städten vor einem sehr gemischten Publikum hielt, den innern Bau der Pflanze und ihre Entwickelung aus der Keimzelle anschaulich kennen; wenn wir mit Hülfe eines Mikroskops dann noch die Natur mit den schönen Abbildungen vergleichen, so werden wir zu einer klaren Einsicht in die innere Oekonomie der Pflanze gelangen.

Diese Einsicht werden wir allerdings noch specieller durch nachfolgendes Werk erhalten:

26. Die Pflanze und ihr Leben. Populäre Vorträge von Dr. M. J. Schleiden, Dritte Auflage mit 5 farbigen Tafeln und 15 Holzschnitten. Leipzig, Verlag von Engelmann, 1852, 395 Seiten. 8,25 M.

Es wird dem geistreichen Verfasser zwar schwerer, sich so populär auszudrücken, wie Roßmäßler, doch wird der Lehrer und der Gebildete überhaupt, der sich schon mit dem Pflanzenleben beschäftigt hat, eine reiche Belehrung in dem Werke finden. Ich beschränke mich darauf, nur einige von den 14 Vorlesungen nach ihrer Ueberschrift anzuführen, um den Leser die Mannigfaltigkeit des Stoffes in denselben vermuthen zu lassen. 2. Vorlesung; Ueber den innern Bau der Pflanzen; 4. Vorlesung: die Morphologie der Pflanzen; 7. Vorlesung: Das Meer und seine Bewohner; 8. und 9. Vorlesung: Wovon lebt der Mensch? 12. Vorlesung: Die Pflanzengeographie;

13. Vorlesung: Geschichte der Pflanzenwelt; 14. Vorlesung: Die Aesthetik der Pflanzenwelt.

27. Das Pflanzenreich von Dr. C. F. Schmid, mit einem vorbereitenden Cursus von Dr. Curtmann; mit 185 Abbildungen. Darmstadt 1856 bei Diehl. 7,2 *M.*

Dieses ausführliche botanische Werk von 304 und 691 Seiten besteht aus zwei Theilen, einer allgemeinen und einer speciellen Pflanzenkunde. Den Grundzügen des allgemeinen Theils geht die Beschreibung von 45 der bekanntesten Normalpflanzen voraus, die als Mittel angewandt werden können, daran die Gegenstände der Terminologie zu üben; für letztere sind außerdem eine Menge von Abbildungen gegeben. In dem speciellen Theile sind die Pflanzen nach einem natürlichen System geordnet, bei jeder Gattung aber die Klasse und Ordnung des Linné'schen Systems angegeben; auch viele Abbildungen von einzelnen Pflanzen und landschaftliche Bilder hinzugefügt. Das Buch befriedigt vollständig den Bedarf beim botanischen Unterricht und wird beim Privatunterricht eine angenehme Lectüre für Lehrer und Schüler sein.

28. Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde für den Schul- und Selbstunterricht von A. Lüben, 5. Auflage mit zahlreichen Abbildungen. Halle bei E. Anton. 1874. 9 *M.*

Nach einer ausführlichen Auseinandersetzung der Methode im botanischen Unterrichte theilt der Verfasser den gegebenen Stoff in 4 Kurse; 1. Kursus: das Betrachten einzelner Pflanzenarten. Darin beschreibt er 42 Pflanzen und läßt dann in einem Abschnitte: „Grundzüge der allgemeinen Pflanzenkunde", das Wichtigste der Pflanzenterminologie folgen, wobei er stets Fragen und Aufgaben anschließt. 2. Kursus: Vergleichen und Unterscheiden von Pflanzenarten, die zu einer Gattung gehören. Der Verfasser bringt nun zugleich zwei oder mehrere Arten derselben Gattung zur Beschreibung und giebt dabei die gleichen und verschiedenen Merkmale derselben an; dies geschieht von 48 Gattungen, woran er dann die Merkmale eines natürlichen Pflanzensystems anknüpft. Der 3. Kursus erweitert den Stoff und bringt die natürlichen Familien und Ordnungen durch Beschreibungen zur Anschauung, worauf eine ausführliche Systemkunde folgt. Der 4. Kursus ist dem inneren Bau und dem Leben der Pflanzen gewidmet, spricht von der Zelle und ihrem Inhalt, von den Gefäßen und ihrer Bestimmung und schildert zuletzt das Wachsen der Pflanzen von ihrem Keimen bis zum Fruchttragen. Das Buch ist eins der gediegensten Werke über Pflanzenkunde. Zahlreiche und naturgetreue Abbildungen erleichtern das Verständniß.

29. Lehrbuch der gesammten Pflanzenkunde von Dr. Moritz Seubert; mit vielen Holzschnitten. Leipzig bei C. F. Winter. 6 *M.*

Wer sich eine gründliche Kenntniß der allgemeinen oder reinen Botanik, namentlich der Morphologie derselben, verschaffen will, der wird in diesem Werke Alles finden, was er in den einzelnen Disciplinen nach dem heutigen Standpunkte dieser Wissenschaft bedarf. Die eigentliche Pflanzenbeschreibung findet in diesem Werke keinen Platz, jedoch ist am Schluß desselben eine ziemlich reiche Literatur auch für diesen Zweig der

Pflanzenkunde gegeben, wobei indessen auf die Floren der einzelnen Gegenden keine Rücksicht genommen wurde. Das Werk zerfällt in 2 Hauptabschnitte: allgemeine und specielle Pflanzenkunde; der erste enthält 4 Abschnitte: 1. Biologie und Morphologie, 2. Organographie, 3. Pflanzenanatomie und 4. Pflanzenphysiologie, wozu auch Pflanzenchemie gerechnet wird. Der zweite Hauptabschnitt zerfällt in 5 Unterabtheilungen: 1. Pflanzencharakteristik, 2. Systematik, 3. Pflanzengeographie, 4. Paläontologie, wobei in 2 Kapiteln die wichtigsten fossilen Pflanzengattungen und der Vegetationscharakter in den verschiedenen Erdperioden ihrer Entwickelung geschildert werden; 5. Geschichte der Pflanzenkunde. Eine große Anzahl (422) sehr instruktiver Abbildungen erleichtert das Verständniß.

30. **Spiegel der Natur, ein Lehrbuch zur Belehrung und Unterhaltung von Dr. Gotthilf Heinrich von Schubert; zweite Auflage. Erlangen 1854, bei Palm und Enke. 3 M.**

Zwar ist das vorliegende Werk kein Schulbuch, doch wird der Lehrer, wenn er es in seinen Mußestunden zur Lectüre wählt, darin viel Belehrendes aus dem Bereiche der Naturwissenschaften finden. Die 473 Seiten Text sind in 4 Abschnitte getheilt, die zusammen 74 Kapitel enthalten; ich will nur als Beispiel den Gegenstand eines der kürzeren Kapitel anführen: das 40. Kapitel handelt von der eigenthümlichen Wärme der lebenden, organischen Körper, und zwar von Beobachtungen an Pflanzen, an Bienen, an Fischen und Amphibien; an Vögeln und Säugethieren; vom Einfluß des Athmens auf die Wärme; dem Walten der Lebenskraft, und spricht sich über diese wichtige Lebensquelle in dem Haushalt der Natur hinreichend aus. Das Buch verbreitet sich aber auch über die Besprechung von Instrumenten, die im Dienste der Natur stehen und spricht z. B. von Linsengläsern, Brillen, Daguerreotypen, Luftballons, Dampfmaschinen, Telegraphen u. s. w. Der Inhalt des Werkes bietet die mannigfaltigste Belehrung nach allen Seiten im Bereiche der Natur und kann dem strebsamen Lehrer sehr empfohlen werden.

31. **Psyche. Zur Entwickelungsgeschichte der Seele; von Dr. Carl Gustav Carus. Pforzheim 1846, bei Flammer u. Hoffmann. 9,8 M.**

Der Name des geistreichen Verfassers ist in der literarischen Welt so bekannt und berühmt, daß wir auch in dem vorliegenden Werke nur Bedeutendes erwarten dürfen. Zwar ist der Inhalt eine schwerere Lectüre als seine umfangreiche Anthropologie und seine Symbolik der menschlichen Gestalt, aber der Gegenstand selbst erfordert auch unsere angestrengtere, geistige Thätigkeit. In drei Abschnitten bespricht der Verfasser die Natur und die Kräfte unserer Seele, ihren Zusammenhang mit dem Körper und ihr Einwirken auf denselben. Der erste Abschnitt handelt vom unbewußten Leben der Seele, der zweite von ihrem bewußten Leben und der dritte von dem, was im Unbewußten und Bewußten der Seele vergänglich und was darin ewig ist. Wenn auch nicht jeder Leser mit allem dem, was die individuellen Ansichten des geistreichen Verfassers sind, übereinstimmen wird, so wird doch die klassisch schöne Form der Darstellung einen Jeden anziehen, und das Studium dieses Werkes wird

befruchtend auf seinen Geist einwirken. Ein Gleiches können wir von seiner „Symbolik der menschlichen Gestalt“ sagen, über die wir noch einige Worte anführen wollen. Das Werk ist mit 150 in den Text gedruckten Figuren versehen, welche meistentheils Originalzeichnungen sind. Der Inhalt, im Umfange von 371 Seiten, zerfällt in 3 Theile: 1. in den allgemeinen, 2. in den besonderen und 3. in seine Anwendung behufs der Pädagogik, der Gerichte, der Artistik u. s. w. Einige Abschnitte des zweiten Theiles sind: von der besondern Symbolik des menschlichen Schädels, des menschlichen Antlitzes (Nase, Auge, Mund, Zähne, Ohr), der Sprache, der Gliedmaßen, der Hand u. s. w. Wenn auch Vieles in dem Werke sich nicht für die unmittelbare Mittheilung an den Schüler eignet, so wird doch der Lehrer viel Belehrendes darin finden, was sein Nachdenken anregen und ihm gestatten wird, tiefere Blicke in das Seelenleben der Menschheit zu thun.

32. Medicinische Zoologie oder getreue Darstellung und Beschreibung der Thiere von Brand und Ratzeburg, mit 24 Kupfertafeln. Berlin bei Trowitsch.

Dieses ausführliche Werk über die Thiere, welche in der Arzeneimittellehre in Betracht kommen, ist ein Originalwerk, welches von den betreffenden Thieren so genaue Beschreibungen enthält, wie sie selten in einem andern Buche gefunden werden. Auch die Anatomie und die Lebensweise der beschriebenen Thiere werden speciell dargelegt und erstere durch Zeichnungen zur Anschauung gebracht. Durch eine ausführliche Angabe der Quellen, wonach die Verfasser arbeiteten, erhält man eine reiche Literatur für diesen Zweig der Naturgeschichte. Die sehr naturgetreuen Abbildungen sind wohl meistentheils Originalzeichnungen und gehören zu den besten bildlichen Darstellungen dieser Thiere. Das Werk kann zum Studium des Lehrers sehr empfohlen werden.

33. Handbuch der Gewächskunde oder Beschreibung sämmtlicher pharmazeutisch-medicinischer Gewächse, welche in die Pharmakopöen der größeren, deutschen Staaten aufgenommen sind, von Dr. Eduard Winkler, Leipzig, 1832, Magazin für Industrie und Literatur. 30 *M.*

Nach einer Einleitung, in welcher die botanische Kunstsprache auf 140 Seiten ausführlich behandelt ist, auch das künstliche und natürliche System erklärt werden, woran sich ein Verzeichniß von botanischen Werken anschließt, folgt eine specielle, praktische Botanik mit sehr genauen Beschreibungen der Pflanzen und Anführung ihres Nutzens in der Heilkunde. Wo bei den Beschreibungen nicht hat auf den starken Band Abbildungen (192 Tafeln) hingewiesen werden können, da ist doch angegeben, in welchem Werke man eine Abbildung finden könne. Die meisten sehr naturgetreuen Abbildungen mit vielen Nebenzeichnungen zur Diagnose sind wohl meistentheils Originale. Wenngleich das Werk wegen seines hohen Preises nicht von vielen einzelnen Personen angeschafft werden kann, so eignet es sich doch sehr für eine Bibliothek.

34. Lehrbuch der Geologie und Petrefactenkunde von Carl Vogt; Braunschweig bei Vieweg und Sohn. Zwei Bände mit 2 Kupfertafeln und 625 Illustrationen in Holzstich. 1854. 22,5 *M.*

Das Werk, welches in seiner ersten Auflage im Jahre 1846 erschien, ist als eines der gediegensten in der Geologie bekannt, so daß es nicht

nöthig erscheint, hier etwas zu seiner Empfehlung anzuführen. Der erste Band geht nach einer Einleitung zum ersten Kapitel über, welches einige physikalische Verhältnisse der Erde bespricht; das zweite Kapitel handelt von der Gesteinskunde; das dritte Kapitel enthält von der speciellen Geognosie die primären, sekundären und tertiären Gebilde mit den zahlreichen Petrefacten in denselben. Der zweite Band mit 16 Kupfertafeln und 1136 Holzstichen fängt mit den jetzigen Bildungen an und giebt dann in einem 4. Kapitel die Geschichte der Erde, beschreibt eine Reihe von Gebirgssystemen und kommt dann auf die Haupttypen der jetzigen Schöpfung in der Pflanzen- und Thierwelt. Das 5. Kapitel enthält eine Geschichte der Geologie und Petrefactenkunde. Bei dem 4. Kapitel befindet sich natürlich eine große Anzahl von Abbildungen, die auch schon im ersten Bande vorkommen, da in der Geschichte der Erde entwickelt wird, wie die organischen Schöpfungen sich allmälich veränderten und vervollkommneten. Die Abbildungen zeugen von der jetzigen Klarheit und Schärfe der Holzstiche; die Kupfertafeln sind meist geognostische Karten.

35. **Die Holzgewächse des Friedrichshains bei Berlin.** Ein Wegweiser für Lehrer und Schüler von E. L. Jahn; mit einem großen Plane des Friedrichshains. 2. Aufl. Berlin, 1875. Bei Julius Springer. 1 *M.*

Wer der (übrigens irrigen) Meinung ist, Berlin an der Spree sei von einer Sandwüste umgeben, wird staunen, von einem lieblichen Haine dicht an dem Ausgange der nordöstlichen Straßen von Berlin zu hören und zu lesen, daß ein sehr tüchtiger Botaniker sich dieses schöne Fleckchen Erde zum botanischen Studium gemacht hat. Nach einer ausführlichen Beschreibung des Terrains beschreibt der Verfasser 49 Familien der Holzgewächse, in den meisten Familien noch eine Anzahl Gattungen, so daß 92 Gattungen, zum Theil mit einer Menge von Arten vertreten sind. Es werden bei diesen Angaben die Hauptunterscheidungsmerkmale der Arten, ihr Standort im Friedrichshain und die ursprüngliche Heimath angeführt; die Karte gewährt eine vollständige Uebersicht über die mannigfaltigen kleinen Partien in dem Haine.

36. **Die vier Jahreszeiten von E. A. Roßmäßler;** mit einer Vegetationsansicht und 95 Abbildungen, theils Typen-Naturselbstdruck von E. Kretzschmar; Gotha 1870, bei H. Scheube. 6 *M.*

Das Buch ist den Volksschullehrern gewidmet. Es enthält in frischer, populärer Darstellung an der Hand der vier Jahreszeiten das Wichtigste, was man an organischen Naturprodukten auf Feld, Wiese, Busch und Hecken auf Spaziergängen finden kann. Der ganze Inhalt ist mehr im belehrenden Unterhaltungston eines guten Freundes, als im Unterrichtston geschrieben; man sieht es demselben an, daß der Verfasser in der Natur selbst viel gelebt hat. Die unkolorirten Abbildungen sind sehr gut, namentlich die Naturselbstabdrücke der Blätter und die kahlen Baumstämme des Winters. Das Buch wird eine angenehme, belehrende Lektüre gewähren und den Lehrer darauf hinweisen, was in den 4 Jahreszeiten aus dem Thier- und Pflanzenreich zu beobachten ist.

37. Lehrbuch der Zoologie von Dr. Otto Wilhelm Thomé; mit 544 verschiedenen in den Text eingedruckten Holzstichen. Braunschweig 1874, bei Vieweg und Sohn. 3 ℳ.

Das Werk enthält auf seinen 416 Seiten außerordentlich viel gediegenes Material, die Holzstiche gehören zu dem Besten, was man jetzt in der Holzschneidekunst leistet. Der Anthropologie sind 100 Seiten gewidmet, weil der Verfasser mit Recht den menschlichen Körper als den vollkommensten Organismus in der ganzen Thierwelt betrachtet und daher von seiner genaueren Kenntniß das Verständniß des ganzen thierischen Organismus abhängt. Das Thierreich theilt der Verfasser in 7 Typen ein; jeder Typus enthält eine Anzahl Klassen und diese zerfallen wieder in Ordnungen, Unterordnungen, Familien und Unterfamilien. Zur Beschreibung des einzelnen Thieres ist allerdings die Thätigkeit des Lehrers erforderlich.

In gleicher Weise empfehlenswerth ist des Verfassers „Lehrbuch der Botanik", mit 875 Holzstichen; Braunschweig bei Vieweg und Sohn. 1869.

38. Die Thierwelt. Charakteristiken von Dr. Hermann Masius, mit 169 in den Text gedruckten Holzschnitten. Zweite unveränderte Auflage. Druck und Verlag von G. D. Bädeker in Essen. 3 ℳ.

Das vorliegende Buch, das einen Umfang von 307 enggedruckten Seiten in Großoktavformat hat, ist ein Auszug aus dem zweiten Bande von dem in demselben Verlage in 3 Bänden erschienenen Werke: „Die gesammten Naturwissenschaften". In gewählter, geistreicher Sprache giebt der Verfasser in der Einleitung den Unterschied zwischen dem unbelebten Mineral und den belebten Pflanzen und Thieren an, schildert den menschlichen Organismus mit Hilfe von Abbildungen, giebt dann einen Einblick in die allmähliche Entwickelung der Thierwelt aus der Vorzeit und geht bei der speciellen Beschreibung der Säugethiere auf die drei Stämme der Menschen (nach Cuvier), weiße, gelbe und schwarze über, für die das Werk recht charakteristische Abbildungen enthält. Den Beschreibungen der Thiere sind sehr oft geschichtliche Bemerkungen beigegeben, um dadurch auf die historische und ästhetische Bedeutung der Species hinzuweisen; Stellen aus Dichterwerken der alten und neuen Zeit (z. B. beim Kameel, beim Delphin, bei den Bienen) werden angeführt, um auch von dieser Seite her eine genauere Einsicht in das Wesen der einzelnen Thierart zu vermitteln. Wenn auch die unkolorirten Abbildungen der Thiere oft nur klein sind, so geben sie doch wegen ihrer Naturtreue ein gutes Veranschaulichungsmittel ab. Wenn der Lehrer daher einmal das Verlangen fühlt, etwas Interessantes über ein Thier in geistreicher und das Wesen erfassender Sprache zu lesen, so wird er in vorliegendem Werke seine volle Befriedigung finden.

39. Taschenbuch der Flora Deutschlands von Martin Balduin Kittel; dritte Auflage, Leipzig bei K. Voigt. 8 ℳ.

Dies sehr spezielle Werk über die Flora Deutschlands enthält zwei Abtheilungen oder Bände und behandelt nur die deutlich blühenden Pflanzen, schließt also die Kryptogamen aus. Auf 1200 enggedruckten Seiten mit lateinischer Schrift werden die wildwachsenden Pflanzen der Phanerogamen sehr genau beschrieben. Auf den ersten 120 Seiten sind „4 Schlüssel" gegeben, um den Namen der Pflanze nach dem künstlichen oder natürlichen System zu finden.

Zu empfehlen sind ferner noch:

40. Dr. Jul. Sachs Lehrbuch der Botanik; Leipzig bei Engelmann. 1874. 14,75 M.
41. C. T. Reimer, Grundzüge der Botanik. Leipzig bei Brandstetter. 1868. 3,75 M.
42. Berger, Bestimmung der Gartenpflanzen. Erlangen 1855, Palm u. Enke. 12 M.
43. Wittstein, botanisch-etymologisches Handwörterbuch.
44. Taschenberg, was da kriecht und fliegt. Berlin 1861, Wiegandt u. Hempel. 5 M.
45. Lehrbuch der anorganischen Chemie von Dr. J. Lorscheid, 2. Aufl. Freiburg 1872, Herder. 3,6 M.
46. Voigt's zoologische Briefe.

Schließlich führe ich noch die Titel von einer Anzahl von Lehrbüchern an, welche bei der 21. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung (1874) ausgestellt waren, von deren Güte ich allerdings keine genaue Kenntniß habe:

1. Kutzner, Naturbilder, 1874. Leipzig, Siegismund Volkening. 3 M.
2. Sträßle, Handbuch der Naturgeschichte. Stuttgart, Nitzschke. 14 M.
3. Scholz, Uebersicht des Thierreichs; der menschliche Körper. 3. Aufl. 1872. Breslau, Morgenstern. 1,6 M.
4. Scholz, das Wissenswürdigste aus der Thierkunde, II. Bändchen, 1,6 M. und 1,5 M. Breslau bei Morgenstern.
5. Berthold und Landois, Lehrbuch der Botanik. Freiburg, Herder. 3 M.
6. Schilling und Wimmers Pflanzenreich nach Linné mit 700 Abbildungen, 2,25 M., desgl. nach dem natürlichen System. 609 Abb. 11. u. 10. Aufl. Breslau.
7. Seubert, Excursions-Flora, 2 Bände. Ravensburg, Ulmer. 7 M.
8. Schillings Mineralreich; mit 540 Abbildungen. 11. Aufl. Breslau, Hirt. 2,75 M.

b) Für den Schüler.

1. Samuel Schillings Kleine Schul-Naturgeschichte der drei Reiche; mit der Darstellung des Pflanzenreichs nach dem natürlichen System; 14. Aufl. mit 822 Abbildungen, Breslau 1873, bei F. Hirt. 3,5 M.

Dieses Werk für die Hand des Schülers ist ein sehr praktischer Auszug aus dem Handbuch desselben Verfassers (siehe Seite 229). Ein großer Theil der in dem Handbuch gegebenen Abbildungen befindet sich auch in diesem Leitfaden. Die Größenverhältnisse sind nach dem Metermaß mit dem in Klammern gesetzten Fußmaß gegeben; auch hier ist der Stoff wissenschaftlich behandelt und es kommt auf den Lehrer an, denselben elementarisch dem Schüler zugänglich zu machen. Die zahlreichen naturgetreuen, wenn auch nicht feinen Holzschnitte werden der Anschaulichkeit des Unterrichts sehr förderlich sein. Wo in einer Anstalt ein umfangreicher und daher nicht billiger Leitfaden eingeführt werden kann, ist der vorliegende sehr zu empfehlen.

21. Die Lehre vom Menschen; ein Lehr- und Lesebuch für Schule und Haus von J. G. Kutzner. Hierzu 13 anatomische Wandtafeln. Glogau bei Karl Flemming, 1854. 1,5 M.

Dies Buch ist zum Zweck des Unterrichts in einer Volksschule sehr zu empfehlen. Es enthält in einfacher, leicht verständlicher Sprache das Wissenswürdigste aus der Anthropologie, führt an vielen Stellen in Poesie und Prosa interessante Aussprüche anderer Schriftsteller an und fügt der Beschreibung des menschlichen Körpers noch eine Nahrungslehre, eine Belehrung über die Gifte aus den 3 Naturreichen, über Gesundheit und Krankheit u. dgl. hinzu.

Neben andern, rein wissenschaftlichen Werken, die der Lehrer zu seiner Vorbereitung braucht, ist das vorliegende sehr geeignet, dem Schüler diese oder jene Stelle zur Belebung des Unterrichts vorzulesen. Die Abbildungen sind zwar nicht sehr fein, reichen aber für ihren Zweck vollkommen aus und sind sehr billig: 4 M.

22. Das Buch vom gesunden und kranken Menschen, von Dr. Karl Ernst Bock, mit 73 Holzschnitten. Leipzig bei Ernst Keil, 1865. 6 M.

Der reiche Inhalt dieses Werkes, das sich in kurzer Zeit unter der gebildeten Welt weit verbreitet hat, wird jeden Lehrer, der sich eine gründliche Belehrung über den Menschen nach seinem Körperbau, dessen Verrichtungen, dessen gesunden und kranken Zuständen verschaffen will, befriedigen. Der gelehrte Verfasser hat es verstanden, in populärer Sprache, die sonst nur Gelehrten zugänglichen Verhältnisse des menschlichen Lebens auch dem Laien klar zu machen und dadurch reichen Segen weit über die Grenzen Deutschlands zu verbreiten; denn sein Werk ist in mehrere Sprachen übertragen. Die Abbildungen sind sehr instructiv und tragen viel zum Verständniß des Ganzen bei.

Auf den 690 Seiten ist der mitgetheilte Stoff in 4 Abtheilungen gebracht, die wieder eine Menge Unterabtheilungen haben. Die 4 Abtheilungen sind: I. das Buch vom gesunden Menschen, II. Gesundheitslehre, III. das Buch vom kranken Menschen, IV. das Buch von der Zeugung des Menschen. Das ausführliche Inhaltsverzeichniß erleichtert das Nachschlagen sehr.

23. Anthropologie für das gebildete Publikum von Dr. Carl Friedrich Burdach; zweite vermehrte Ausgabe von dem Sohne des Ersteren, Dr. Ernst Burdach, Professor der Anatomie zu Königsberg; mit zahlreichen Holzschnitten und 3 Kupfertafeln. Stuttgart, Adolph Bechers Verlag, 732 Seiten. 7,5 M.

Wenngleich dieses Werk eine wissenschaftliche Abhandlung über den Menschen enthält, so ist es doch, gleich wie des Verfassers „Blicke in's Leben" in so leicht verständlicher Sprache geschrieben, daß es vom Lehrer zu seinem Unterrichte in der Anthropologie sehr gut benutzt werden kann. Das Buch handelt in der ersten Abtheilung seines Inhaltes vom leiblichen Leben (5 Abschnitte), in der 2. Abtheilung vom animalen Leben (3 Abschn.), in der 3. Abth. vom Seelenleben (7 Abschn.), in der 4. Abth. vom Verlauf des Lebens (9 Abschn.), in der 5. Abth. vom Menschengeschlecht (4 Abschn.). Dies Werk giebt einen klaren Einblick in die körperliche und geistige Natur des Menschen und wird dem Lehrer zu großem Nutzen gereichen.

24. Der Leib des Menschen, dessen Bau und Leben. Vorträge für Gebildete von Dr. Carl Reclam; mit 15 Farbentafeln und 256 Holzschnitten. Stuttgart bei Julius Hoffmann. 1870. 743 Seiten. 12,6 ℳ

Die ausführliche Beschreibung über alle körperlichen Verhältnisse des Menschen enthält eine noch genauere Erklärung aller Organe als bei Burdach und Bock, aber es handelt nur von der Beschaffenheit und Thätigkeit derselben im normalen Zustande, nicht auch von ihren Krankheiten und von der geistigen Natur des Menschen. In den 20 Abschnitten des Werkes lernen wir den Organismus des Menschen so genau kennen, als es dem Lehrer irgend erforderlich ist, wir wollen nur den Inhalt eines Abschnittes näher angeben, um daraus einen Schluß auf die andern machen zu können:

„Das Blut“: großer und kleiner Kreislauf; Herz, Arterien, Haargefäße, Venen; Bau des Herzens, Klappen, Muskelzüge, Formen der Ventrikel, Kranzadern, Herzbeutel, Herzbewegungen, Arbeit des Herzens, Seitendruck; Dauer des Kreislaufes; Gefäßnerven.“ Die vielfachen, guten Abbildungen tragen bedeutend zum Verständniß des Mitgetheilten bei.

25. Mikroskopische Blicke in den innern Bau und das Leben der Gewächse von Roßmaeßler; mit 15 lithographirten Tafeln und eingedruckten Holzschnitten. Leipzig bei Costenoble 1852. 2,7 ℳ.

Das Buch giebt in gleicher Weise, wie alle andern Werke des Verfassers, einen Beweis von dem praktischen Geschick desselben, die Wissenschaft populär zu machen, und selten hat ein Gelehrter so den größten Theil seines Lebens hindurch dahin gestrebt, die Früchte der Forschungen in den Naturwissenschaften unter das Volk zu bringen und dasselbe für die Wunder der Natur zu erwärmen, wie eben Roßmäßler. So lernen wir denn auch durch diese populären Vorlesungen, die ihr Entstehen Vorträgen verdanken, welche der Verfasser in vielen Städten vor einem sehr gemischten Publikum hielt, den innern Bau der Pflanze und ihre Entwickelung aus der Keimzelle anschaulich kennen; wenn wir mit Hülfe eines Mikroskops dann noch die Natur mit den schönen Abbildungen vergleichen, so werden wir zu einer klaren Einsicht in die innere Oekonomie der Pflanze gelangen.

Diese Einsicht werden wir allerdings noch specieller durch nachfolgendes Werk erhalten:

26. Die Pflanze und ihr Leben. Populäre Vorträge von Dr. M. J. Schleiden, Dritte Auflage mit 5 farbigen Tafeln und 15 Holzschnitten. Leipzig, Verlag von Engelmann, 1852, 395 Seiten. 8,25 ℳ.

Es wird dem geistreichen Verfasser zwar schwerer, sich so populär auszudrücken, wie Roßmäßler, doch wird der Lehrer und der Gebildete überhaupt, der sich schon mit dem Pflanzenleben beschäftigt hat, eine reiche Belehrung in dem Werke finden. Ich beschränke mich darauf, nur einige von den 14 Vorlesungen nach ihrer Ueberschrift anzuführen, um den Leser die Mannigfaltigkeit des Stoffes in denselben vermuthen zu lassen. 2. Vorlesung; Ueber den innern Bau der Pflanzen; 4. Vorlesung: die Morphologie der Pflanzen; 7. Vorlesung: Das Meer und seine Bewohner; 8. und 9. Vorlesung: Wovon lebt der Mensch? 12. Vorlesung: Die Pflanzengeographie;

13. Vorlesung: Geschichte der Pflanzenwelt; 14. Vorlesung: Die Aesthetik der Pflanzenwelt.

27. Das Pflanzenreich von Dr. C. F. Schmid, mit einem vorbereitenden Cursus von Dr. Curtmann; mit 185 Abbildungen. Darmstadt 1856 bei Diehl. 7,2 M.

Dieses ausführliche botanische Werk von 304 und 691 Seiten besteht aus zwei Theilen, einer allgemeinen und einer speciellen Pflanzenkunde. Den Grundzügen des allgemeinen Theils geht die Beschreibung von 45 der bekanntesten Normalpflanzen voraus, die als Mittel angewandt werden können, daran die Gegenstände der Terminologie zu üben; für letztere sind außerdem eine Menge von Abbildungen gegeben. In dem speciellen Theile sind die Pflanzen nach einem natürlichen System geordnet, bei jeder Gattung aber die Klasse und Ordnung des Linné'schen Systems angegeben; auch viele Abbildungen von einzelnen Pflanzen und landschaftliche Bilder hinzugefügt. Das Buch befriedigt vollständig den Bedarf beim botanischen Unterricht und wird beim Privatunterricht eine angenehme Lectüre für Lehrer und Schüler sein.

28. Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde für den Schul- und Selbstunterricht von A. Lüben, 5. Auflage mit zahlreichen Abbildungen. Halle bei E. Anton. 1874. 9 M.

Nach einer ausführlichen Auseinandersetzung der Methode im botanischen Unterrichte theilt der Verfasser den gegebenen Stoff in 4 Kurse; 1. Kursus: das Betrachten einzelner Pflanzenarten. Darin beschreibt er 42 Pflanzen und läßt dann in einem Abschnitte: „Grundzüge der allgemeinen Pflanzenkunde", das Wichtigste der Pflanzenterminologie folgen, wobei er stets Fragen und Aufgaben anschließt. 2. Kursus: Vergleichen und Unterscheiden von Pflanzenarten, die zu einer Gattung gehören. Der Verfasser bringt nun zugleich zwei oder mehrere Arten derselben Gattung zur Beschreibung und giebt dabei die gleichen und verschiedenen Merkmale derselben an; dies geschieht von 48 Gattungen, woran er dann die Merkmale eines natürlichen Pflanzensystems anknüpft. Der 3. Kursus erweitert den Stoff und bringt die natürlichen Familien und Ordnungen durch Beschreibungen zur Anschauung, worauf eine ausführliche Systemkunde folgt. Der 4. Kursus ist dem inneren Bau und dem Leben der Pflanzen gewidmet, spricht von der Zelle und ihrem Inhalt, von den Gefäßen und ihrer Bestimmung und schildert zuletzt das Wachsen der Pflanzen von ihrem Keimen bis zum Fruchttragen. Das Buch ist eins der gediegensten Werke über Pflanzenkunde. Zahlreiche und naturgetreue Abbildungen erleichtern das Verständniß.

29. Lehrbuch der gesammten Pflanzenkunde von Dr. Moritz Seubert; mit vielen Holzschnitten. Leipzig bei C. F. Winter. 6 M.

Wer sich eine gründliche Kenntniß der allgemeinen oder reinen Botanik, namentlich der Morphologie derselben, verschaffen will, der wird in diesem Werke Alles finden, was er in den einzelnen Disciplinen nach dem heutigen Standpunkte dieser Wissenschaft bedarf. Die eigentliche Pflanzenbeschreibung findet in diesem Werke keinen Platz, jedoch ist am Schluß desselben eine ziemlich reiche Literatur auch für diesen Zweig der

Pflanzenkunde gegeben, wobei indessen auf die Floren der einzelnen Gegenden keine Rücksicht genommen wurde. Das Werk zerfällt in 2 Hauptabschnitte: allgemeine und specielle Pflanzenkunde; der erste enthält 4 Abschnitte: 1. Biologie und Morphologie, 2. Organographie, 3. Pflanzenanatomie und 4. Pflanzenphysiologie, wozu auch Pflanzenchemie gerechnet wird. Der zweite Hauptabschnitt zerfällt in 5 Unterabtheilungen: 1. Pflanzencharakteristik, 2. Systematik, 3. Pflanzengeographie, 4. Paläontologie, wobei in 2 Kapiteln die wichtigsten fossilen Pflanzengattungen und der Vegetationscharakter in den verschiedenen Erdperioden ihrer Entwickelung geschildert werden; 5. Geschichte der Pflanzenkunde. Eine große Anzahl (422) sehr instruktiver Abbildungen erleichtert das Verständniß.

30. Spiegel der Natur, ein Lehrbuch zur Belehrung und Unterhaltung von Dr. Gotthilf Heinrich von Schubert; zweite Auflage. Erlangen 1854, bei Palm und Enke. 3 ℳ.

Zwar ist das vorliegende Werk kein Schulbuch, doch wird der Lehrer, wenn er es in seinen Mußestunden zur Lectüre wählt, darin viel Belehrendes aus dem Bereiche der Naturwissenschaften finden. Die 473 Seiten Text sind in 4 Abschnitte getheilt, die zusammen 74 Kapitel enthalten; ich will nur als Beispiel den Gegenstand eines der kürzeren Kapitel anführen: das 40. Kapitel handelt von der eigenthümlichen Wärme der lebenden, organischen Körper, und zwar von Beobachtungen an Pflanzen, an Bienen, an Fischen und Amphibien; an Vögeln und Säugethieren; vom Einfluß des Athmens auf die Wärme; dem Walten der Lebenskraft, und spricht sich über diese wichtige Lebensquelle in dem Haushalt der Natur hinreichend aus. Das Buch verbreitet sich aber auch über die Besprechung von Instrumenten, die im Dienste der Natur stehen und spricht z. B. von Linsengläsern, Brillen, Daguerreotypen, Luftballons, Dampfmaschinen, Telegraphen u. s. w. Der Inhalt des Werkes bietet die mannigfaltigste Belehrung nach allen Seiten im Bereiche der Natur und kann dem strebsamen Lehrer sehr empfohlen werden.

31. Psyche. Zur Entwickelungsgeschichte der Seele; von Dr. Carl Gustav Carus. Pforzheim 1846, bei Flammer u. Hoffmann. 9,8 ℳ.

Der Name des geistreichen Verfassers ist in der literarischen Welt so bekannt und berühmt, daß wir auch in dem vorliegenden Werke nur Bedeutendes erwarten dürfen. Zwar ist der Inhalt eine schwerere Lectüre als seine umfangreiche Anthropologie und seine Symbolik der menschlichen Gestalt, aber der Gegenstand selbst erfordert auch unsere angestrengtere, geistige Thätigkeit. In drei Abschnitten bespricht der Verfasser die Natur und die Kräfte unserer Seele, ihren Zusammenhang mit dem Körper und ihr Einwirken auf denselben. Der erste Abschnitt handelt vom unbewußten Leben der Seele, der zweite von ihrem bewußten Leben und der dritte von dem, was im Unbewußten und Bewußten der Seele vergänglich und was darin ewig ist. Wenn auch nicht jeder Leser mit allem dem, was die individuellen Ansichten des geistreichen Verfassers sind, übereinstimmen wird, so wird doch die klassisch schöne Form der Darstellung einen Jeden anziehen, und das Studium dieses Werkes wird

befruchtend auf seinen Geist einwirken. Ein Gleiches können wir von seiner „Symbolik der menschlichen Gestalt" sagen, über die wir noch einige Worte anführen wollen. Das Werk ist mit 150 in den Text gedruckten Figuren versehen, welche meistentheils Originalzeichnungen sind. Der Inhalt, im Umfange von 371 Seiten, zerfällt in 3 Theile: 1. in den allgemeinen, 2. in den besonderen und 3. in seine Anwendung behufs der Pädagogik, der Gerichte, der Artistik u. s. w. Einige Abschnitte des zweiten Theiles sind: von der besondern Symbolik des menschlichen Schädels, des menschlichen Antlitzes (Nase, Auge, Mund, Zähne, Ohr), der Sprache, der Gliedmaßen, der Hand u. s. w. Wenn auch Vieles in dem Werke sich nicht für die unmittelbare Mittheilung an den Schüler eignet, so wird doch der Lehrer viel Belehrendes darin finden, was sein Nachdenken anregen und ihm gestatten wird, tiefere Blicke in das Seelenleben der Menschheit zu thun.

32. Medicinische Zoologie oder getreue Darstellung und Beschreibung der Thiere von Brand und Ratzeburg, mit 24 Kupfertafeln. Berlin bei Trowitsch.

Dieses ausführliche Werk über die Thiere, welche in der Arzeneimittellehre in Betracht kommen, ist ein Originalwerk, welches von den betreffenden Thieren so genaue Beschreibungen enthält, wie sie selten in einem andern Buche gefunden werden. Auch die Anatomie und die Lebensweise der beschriebenen Thiere werden speciell dargelegt und erstere durch Zeichnungen zur Anschauung gebracht. Durch eine ausführliche Angabe der Quellen, wonach die Verfasser arbeiteten, erhält man eine reiche Literatur für diesen Zweig der Naturgeschichte. Die sehr naturgetreuen Abbildungen sind wohl meistentheils Originalzeichnungen und gehören zu den besten bildlichen Darstellungen dieser Thiere. Das Werk kann zum Studium des Lehrers sehr empfohlen werden.

33. Handbuch der Gewächskunde oder Beschreibung sämmtlicher pharmazeutisch-medicinischer Gewächse, welche in die Pharmakopöen der größeren, deutschen Staaten aufgenommen sind, von Dr. Eduard Winkler, Leipzig, 1832, Magazin für Industrie und Literatur. 30 *M.*

Nach einer Einleitung, in welcher die botanische Kunstsprache auf 140 Seiten ausführlich behandelt ist, auch das künstliche und natürliche System erklärt werden, woran sich ein Verzeichniß von botanischen Werken anschließt, folgt eine specielle, praktische Botanik mit sehr genauen Beschreibungen der Pflanzen und Anführung ihres Nutzens in der Heilkunde. Wo bei den Beschreibungen nicht hat auf den starken Band Abbildungen (192 Tafeln) hingewiesen werden können, da ist doch angegeben, in welchem Werke man eine Abbildung finden könne. Die meisten sehr naturgetreuen Abbildungen mit vielen Nebenzeichnungen zur Diagnose sind wohl meistentheils Originale. Wenngleich das Werk wegen seines hohen Preises nicht von vielen einzelnen Personen angeschafft werden kann, so eignet es sich doch sehr für eine Bibliothek.

34. Lehrbuch der Geologie und Petrefactenkunde von Carl Vogt; Braunschweig bei Vieweg und Sohn. Zwei Bände mit 2 Kupfertafeln und 625 Illustrationen in Holzstich. 1854. 22,5 *M.*

Das Werk, welches in seiner ersten Auflage im Jahre 1846 erschien, ist als eines der gediegensten in der Geologie bekannt, so daß es nicht

nöthig erscheint, hier etwas zu seiner Empfehlung anzuführen. Der erste Band geht nach einer Einleitung zum ersten Kapitel über, welches einige physikalische Verhältnisse der Erde bespricht; das zweite Kapitel handelt von der Gesteinskunde; das dritte Kapitel enthält von der speciellen Geognosie die primären, sekundären und tertiären Gebilde mit den zahlreichen Petrefacten in denselben. Der zweite Band mit 16 Kupfertafeln und 1136 Holzstichen fängt mit den jetzigen Bildungen an und giebt dann in einem 4. Kapitel die Geschichte der Erde, beschreibt eine Reihe von Gebirgssystemen und kommt dann auf die Haupttypen der jetzigen Schöpfung in der Pflanzen- und Thierwelt. Das 5. Kapitel enthält eine Geschichte der Geologie und Petrefactenkunde. Bei dem 4. Kapitel befindet sich natürlich eine große Anzahl von Abbildungen, die auch schon im ersten Bande vorkommen, da in der Geschichte der Erde entwickelt wird, wie die organischen Schöpfungen sich allmälich veränderten und vervollkommneten. Die Abbildungen zeugen von der jetzigen Klarheit und Schärfe der Holzstiche; die Kupfertafeln sind meist geognostische Karten.

35. **Die Holzgewächse des Friedrichshains bei Berlin.** Ein Wegweiser für Lehrer und Schüler von **C. L. Jahn**; mit einem großen Plane des Friedrichshains. 2. Aufl. **Berlin**, 1875. Bei **Julius Springer**. 1 *M.*

Wer der (übrigens irrigen) Meinung ist, Berlin an der Spree sei von einer Sandwüste umgeben, wird staunen, von einem lieblichen Haine dicht an dem Ausgange der nordöstlichen Straßen von Berlin zu hören und zu lesen, daß ein sehr tüchtiger Botaniker sich dieses schöne Fleckchen Erde zum botanischen Studium gemacht hat. Nach einer ausführlichen Beschreibung des Terrains beschreibt der Verfasser 49 Familien der Holzgewächse, in den meisten Familien noch eine Anzahl Gattungen, so daß 92 Gattungen, zum Theil mit einer Menge von Arten vertreten sind. Es werden bei diesen Angaben die Hauptunterscheidungsmerkmale der Arten, ihr Standort im Friedrichshain und die ursprüngliche Heimath angeführt; die Karte gewährt eine vollständige Uebersicht über die mannigfaltigen kleinen Partien in dem Haine.

36. **Die vier Jahreszeiten von E. A. Roßmäßler**; mit einer Vegetationsansicht und 95 **Abbildungen**, theils Typen-Naturselbstdruck von **E. Kretzschmar**; **Gotha** 1870, bei **H. Scheube**. 6 *M.*

Das Buch ist den Volksschullehrern gewidmet. Es enthält in frischer, populärer Darstellung an der Hand der vier Jahreszeiten das Wichtigste, was man an organischen Naturprodukten auf Feld, Wiese, Busch und Hecken auf Spaziergängen finden kann. Der ganze Inhalt ist mehr im belehrenden Unterhaltungston eines guten Freundes, als im Unterrichtston geschrieben; man sieht es demselben an, daß der Verfasser in der Natur selbst viel gelebt hat. Die unkolorirten Abbildungen sind sehr gut, namentlich die Naturselbstabdrücke der Blätter und die kahlen Baumstämme des Winters. Das Buch wird eine angenehme, belehrende Lektüre gewähren und den Lehrer darauf hinweisen, was in den 4 Jahreszeiten aus dem Thier- und Pflanzenreich zu beobachten ist.

37. Lehrbuch der Zoologie von Dr. Otto Wilhelm Thomé; mit 544 verschiedenen in den Text eingedruckten Holzstichen. Braunschweig 1874, bei Vieweg und Sohn. 3 M.

Das Werk enthält auf seinen 416 Seiten außerordentlich viel gediegenes Material, die Holzstiche gehören zu dem Besten, was man jetzt in der Holzschneidekunst leistet. Der Anthropologie sind 100 Seiten gewidmet, weil der Verfasser mit Recht den menschlichen Körper als den vollkommensten Organismus in der ganzen Thierwelt betrachtet und daher von seiner genaueren Kenntniß das Verständniß des ganzen thierischen Organismus abhängt. Das Thierreich theilt der Verfasser in 7 Typen ein; jeder Typus enthält eine Anzahl Klassen und diese zerfallen wieder in Ordnungen, Unterordnungen, Familien und Unterfamilien. Zur Beschreibung des einzelnen Thieres ist allerdings die Thätigkeit des Lehrers erforderlich.

In gleicher Weise empfehlenswerth ist des Verfassers „Lehrbuch der Botanik“, mit 875 Holzstichen; Braunschweig bei Vieweg und Sohn. 1869.

38. Die Thierwelt. Charakteristiken von Dr. Hermann Masius, mit 169 in den Text gedruckten Holzschnitten. Zweite unveränderte Auflage. Druck und Verlag von G. D. Bädeker in Essen. 3 M.

Das vorliegende Buch, das einen Umfang von 307 enggedruckten Seiten in Großoktavformat hat, ist ein Auszug aus dem zweiten Bande von dem in demselben Verlage in 3 Bänden erschienenen Werke: „Die gesammten Naturwissenschaften“. In gewählter, geistreicher Sprache giebt der Verfasser in der Einleitung den Unterschied zwischen dem unbelebten Mineral und den belebten Pflanzen und Thieren an, schildert den menschlichen Organismus mit Hilfe von Abbildungen, giebt dann einen Einblick in die allmähliche Entwickelung der Thierwelt aus der Vorzeit und geht bei der speciellen Beschreibung der Säugethiere auf die drei Stämme der Menschen (nach Cuvier), weiße, gelbe und schwarze über, für die das Werk recht charakteristische Abbildungen enthält. Den Beschreibungen der Thiere sind sehr oft geschichtliche Bemerkungen beigegeben, um dadurch auf die historische und ästhetische Bedeutung der Species hinzuweisen; Stellen aus Dichterwerken der alten und neuen Zeit (z. B. beim Kameel, beim Delphin, bei den Bienen) werden angeführt, um auch von dieser Seite her eine genauere Einsicht in das Wesen der einzelnen Thierart zu vermitteln. Wenn auch die unkolorirten Abbildungen der Thiere oft nur klein sind, so geben sie doch wegen ihrer Naturtreue ein gutes Veranschaulichungsmittel ab. Wenn der Lehrer daher einmal das Verlangen fühlt, etwas Interessantes über ein Thier in geistreicher und das Wesen erfassender Sprache zu lesen, so wird er in vorliegendem Werke seine volle Befriedigung finden.

39. Taschenbuch der Flora Deutschlands von Martin Balduin Kittel; dritte Auflage, Leipzig bei K. Voigt. 8 M.

Dies sehr spezielle Werk über die Flora Deutschlands enthält zwei Abtheilungen oder Bände und behandelt nur die deutlich blühenden Pflanzen, schließt also die Kryptogamen aus. Auf 1200 enggedruckten Seiten mit lateinischer Schrift werden die wildwachsenden Pflanzen der Phaneroganen sehr genau beschrieben. Auf den ersten 120 Seiten sind „4 Schlüssel“ gegeben, um den Namen der Pflanze nach dem künstlichen oder natürlichen System zu finden.

Zu empfehlen sind ferner noch:

40. Dr. Jul. Sachs Lehrbuch der Botanik; Leipzig bei Engelmann. 1874. 14,75 M.
41. C. L. Reimer, Grundzüge der Botanik. Leipzig bei Brandstetter. 1868. 3,75 M.
42. Berger, Bestimmung der Gartenpflanzen. Erlangen 1855, Palm u. Enke. 12 M.
43. Wittstein, botanisch-etymologisches Handwörterbuch.
44. Taschenberg, was da kriecht und fliegt. Berlin 1861, Wiegandt u. Hempel. 5 M.
45. Lehrbuch der anorganischen Chemie von Dr. J. Lorscheid, 2. Aufl. Freiburg 1872, Herder. 3,6 M.
46. Voigt's zoologische Briefe.

Schließlich führe ich noch die Titel von einer Anzahl von Lehrbüchern an, welche bei der 21. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung (1874) ausgestellt waren, von deren Güte ich allerdings keine genaue Kenntniß habe:

1. Kutzner, Naturbilder, 1874. Leipzig, Siegismund Volkening. 3 M.
2. Sträßle, Handbuch der Naturgeschichte. Stuttgart, Nitzschke. 14 M.
3. Scholz, Uebersicht des Thierreichs; der menschliche Körper. 3. Aufl. 1872. Breslau, Morgenstern. 1,6 M.
4. Scholz, das Wissenswürdigste aus der Thierkunde, II. Bändchen, 1,6 M. und 1,5 M. Breslau bei Morgenstern.
5. Berthold und Landois, Lehrbuch der Botanik. Freiburg, Herder. 3 M.
6. Schilling und Wimmers Pflanzenreich nach Linné mit 700 Abbildungen, 2,25 M., desgl. nach dem natürlichen System. 609 Abb. 11. u. 10. Aufl. Breslau.
7. Seubert, Excursions-Flora, 2 Bände. Ravensburg, Ulmer. 7 M.
8. Schillings Mineralreich; mit 540 Abbildungen. 11. Aufl. Breslau, Hirt. 2,75 M.

b) Für den Schüler.

1. Samuel Schillings Kleine Schul-Naturgeschichte der drei Reiche; mit der Darstellung des Pflanzenreichs nach dem natürlichen System; 14. Aufl. mit 822 Abbildungen, Breslau 1873, bei F. Hirt. 3,5 M.

Dieses Werk für die Hand des Schülers ist ein sehr praktischer Auszug aus dem Handbuch desselben Verfassers (siehe Seite 229). Ein großer Theil der in dem Handbuch gegebenen Abbildungen befindet sich auch in diesem Leitfaden. Die Größenverhältnisse sind nach dem Metermaß mit dem in Klammern gesetzten Fußmaß gegeben; auch hier ist der Stoff wissenschaftlich behandelt und es kommt auf den Lehrer an, denselben elementarisch dem Schüler zugänglich zu machen. Die zahlreichen naturgetreuen, wenn auch nicht feinen Holzschnitte werden der Anschaulichkeit des Unterrichts sehr förderlich sein. Wo in einer Anstalt ein umfangreicher und daher nicht billiger Leitfaden eingeführt werden kann, ist der vorliegende sehr zu empfehlen.

2. Thiel's Hilfsbuch der Naturgeschichte in 4 Heften; 5. vermehrte Auflage. Breslau bei Urban Kern. I. Wirbelthiere, mit 52 Figuren, 0,4 M. II. Wirbellose Thiere mit vielen Holzschnitten, 0,5 M. III. Pflanzenkunde mit vielen Holzschnitten, 0,5 M. IV. Mineralogie, mit vielen Holzschnitten, 0,3 M.

Diese 4 Hefte enthalten als Leitfäden für den Schüler in der Klasse und als häusliche Repetition das Wichtigste aus den drei Naturreichen in kurzer, knapper aber verständlicher Weise. Dem Thierreich geht eine Beschreibung des menschlichen Organismus voraus; von jeder höheren Thierklasse ist an einer Abbildung der derselben eigenthümliche Knochenbau angegeben; den Schluß des zweiten Heftes macht eine ausführlichere Lehre vom Menschen in der einem Leitfaden entsprechenden Kürze; in demselben sind namentlich die Eigenthümlichkeiten seines geistigen Lebens angeführt. Zahlreiche, wenn auch nicht große und nicht feine Abbildungen begleiten den Text. Das 4. Heft schließt mit einem Abschnitt „von der Erde", in welchem von der Entstehung derselben, dem Berg- und Ackerbau gesprochen wird. Alle 4 Hefte empfehlen sich durch den Inhalt und den geringen Preis zur Einführung in gehobene Volksschulen.

3. Grundriß für den Unterricht in der Naturbeschreibung von C. E. J. Amelung, Rector in Charlottenburg. Berlin bei W. Adolph. 1 M.

Der Leitfaden beginnt nach einer Einleitung über die Naturprodukte im Allgemeinen mit der Mineralogie und zählt die wichtigsten Arten der 4 Klassen mit den hauptsächlichsten Merkmalen auf. Die Botanik ist umfangreicher, nennt zu jeder Klasse des Linné'schen Systems eine Anzahl Pflanzen und beschreibt dann mehr nach Anordnung eines natürlichen Systems die Pflanzen etwas genauer; die Thiere zerfallen in Wirbel- und Wirbellose Thiere, jede Abtheilung in Klassen und Ordnungen. Wer das zeitraubende Dictiren in der Klasse vermeiden will, wird von diesem Leitfaden einen guten Gebrauch machen können; Umfang desselben 106 Seiten.

4. Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte von Professor Karl Koppe, 5. Auflage, bearbeitet vom Oberlehrer Dr. Fr. Krämer. Essen bei Bädeker, 1874. 1,8 M.

Der in der 5. Auflage erschienene Leitfaden hat sich in seiner praktischen Brauchbarkeit hinreichend bewährt. Der Verfasser hat als erfahrener Schulmann mit richtigem Takt aus dem reichen Stoff der Naturgeschichte diejenigen Objecte ausgewählt, welche zunächst zur Kenntniß des Schülers kommen müssen und sich hauptsächlich auf Angabe der Merkmale bei den Klassen, Ordnungen, Familien und Gattungen beschränkt, es dem Lehrer anheimgebend, die Merkmale der Species entweder von dem Schüler finden zu lassen oder sie ihm zu geben. Bei den Thieren ist noch die Heimath der Art angeführt; dies ist bei den Pflanzen nicht geschehen, weil überhaupt vorzugsweise nur die einheimischen und unter diesen wieder meist nur die Kulturpflanzen genannt sind, um sich dem beim Schüler schon vorhandenen Wissen zunächst anzuschließen. Kann nach dem Bildungsgrade des Schülers und nach der Zeit, welche der Botanik gewidmet wird, mehr geschehen, so muß beim Unterrichte eine besondere Flora zur Anwendung kommen. Die Terminologie und Physiologie

der Pflanzen sind ausführlicher und in leicht verständlicher Weise behandelt, und wird mit Hülfe von Zeichnungen und dem Mikroskope dadurch eine recht wünschenswerthe Kenntniß vom Leben und Bau der Pflanze vermittelt werden. Die Mineralogie ist mit Recht kürzer behandelt, aber doch sind die wichtigsten Mineralien zur Besprechung gekommen und die entscheidenden Merkmale von jedem angegeben; dies konnte bei den Mineralien eher geschehen, als bei den Thieren und Pflanzen, weil ihre Zahl nicht so groß ist. Die Betrachtung der Krystallsysteme und die sonstigen allgemeinen Merkmale haben die nöthige Berücksichtigung gefunden.

5. **Die drei Reiche der Natur in drei Leitfäden von Dr. F. Brüllow.** a) **Systematische Eintheilung des Thierreichs für Schulen;** mit 7 Tafeln Abbildungen. **Posen bei Heine.** 1,25 *M.*

In diesem Leitfaden sind nach kurzer Beschreibung der animalischen, vegetabilischen und Sinnesorgane des Menschen, die Klassen, Ordnungen, Familien und Gattungen der Thiere charakterisirt, die einzelnen Thiere aber nur dem Namen nach bei jeder Gattung aufgezählt und es bleibt dem Lehrer überlassen, vorher über das Thier zu sprechen, ehe er im Leitfaden auf seine Stelle im System hinweiset. Die drei ersten Tafeln geben Abbildungen von den besprochenen Organen des Menschen, auf den 4 andern Tafeln sind Repräsentanten der Klassen, Ordnungen und Gattungen der Thiere dargestellt; von den höheren Thieren sind jedoch nur die Skelette gegeben. Das System ist so einfach als möglich gewählt.

b) **Systematische Eintheilung des Pflanzenreichs für Schulen. Posen bei Heine,** 3 Tafeln Abbildungen. 1,5 *M.*

Dieser Leitfaden ist umfangreicher als bei a), enthält auf 170 Seiten eine vollständige Terminologie, das Linné'sche Pflanzensystem und die Beschreibung der Pflanzen nach einem natürlichen System bis auf die wichtigsten Merkmale der Species. Die 3 Tafeln sollen die Gestalt der Pflanzentheile, den innern Bau der Pflanze und das natürliche System veranschaulichen.

c) **Systematische Eintheilung des Mineralreichs für Schulen. Posen bei Mittler;** mit 2 Tafeln Abbildungen. 0,6 *M.*

Der kurzgefaßte Inhalt enthält die Auseinandersetzung der mathematischen, physischen und chemischen Merkmale der Mineralien; dann werden die 4 Klassen der Mineralien und ihre Ordnungen besprochen, von dem einzelnen Mineral alle Merkmale, sein Vorkommen und Nutzen angegeben und in einem Anhange die wichtigsten gemengten Gesteine beschrieben. Die beiden Tafeln bringen die Krystallsysteme zur Anschauung. Die Abbildungen in allen drei Theilen sind Lithographien, wie sie in gleicher Feinheit nicht leicht in einem Leitfaden gefunden werden.

6. **Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in der Naturgeschichte** von August Lüben in 4 Kursen, mit zahlreichen Holzschnitten; 15. Auflage. **Leipzig, Hermann Schulze's** Verlag, 1873. 1. **Kursus**, 52 Seiten. 0,5 *M.*

Jeder der drei ersten Kurse enthält Beschreibungen aus dem Thierreiche, Pflanzenreiche und Mineralreiche mit zunehmender Ausführlichkeit und zahlreichen Aufgaben und Fragen am Schlusse jeder Klasse, Ordnung

oder Gattung als schriftliche Repetition oder mündlichen Nachweis des Verständnisses. Der zweite Kursus (98 Seiten, 0,6 *M.*) enthält eine Erweiterung des Stoffes vom 1. Kursus, meist andere Pflanzen, Thiere und Mineralien, die nicht gerade zu den allerbekanntesten gehören und Aufgaben, die schon etwas schwieriger zu lösen sind, als diejenigen des 1. Kursus. „Der dritte Kursus umfaßt alle 3 Reiche in wissenschaftlicher Folge nach dem natürlichen System; der vierte Kursus enthält die Anthropologie, die Anatomie und Physiologie der Thiere und Pflanzen, das Wichtigste über die chemischen Bestandtheile der Mineralien und eine genaue Vergleichung und Unterscheidung der drei Reiche. Die Beschreibungen in den drei ersten Kursen sind kurz und enthalten durchgängig nur die wesentlichsten Merkmale, Sachen, welche die Kinder schon aus dem Unterrichte leicht behalten, sind weggelassen, dagegen aber überall zahlreiche Aufgaben und Fragen eingestreut, welche die Schüler zu einer selbständigen und planmäßigen Verarbeitung des Angeschauten veranlassen und ihnen Stoff zu mannigfachen Denk- und Sprechübungen geben sollen. Der dritte Kursus enthält zugleich eine Anleitung zum eigenen Bestimmen der Naturkörper, namentlich der Pflanzen."

7. Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers in Wort und Bild; von Professor Dr. Bock. Leipzig bei Ernst Keil, 1868. 0,5 *M.*

Dies Schulbuch behandelt die Lehre von dem Menschen in so praktischer Weise, die Sprache ist bei aller Knappheit so verständlich, daß der Lehrer nichts weiter nöthig hat, als den Inhalt noch etwas zu erweitern und durch noch andere und größere Abbildungen und plastische Darstellungen dies und jenes zur specielleren Anschauung zu bringen. Es wird selten ein Buch geben, das bei dem billigen Preise dem Schüler einen so reichen Stoff bietet. Auf 176 Seiten mit vielen Abbildungen enthält der Leitfaden den Bau des menschlichen Körpers, die topographische Anatomie, vom Lebenslauf des Menschen und die Gesundheitslehre. Mit voller Ueberzeugung kann das Buch den Lehrern in mittleren und höheren Anstalten empfohlen werden.

8. Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen; von August Lüben. 1. Theil Thierkunde, 10. verbesserte Auflage. Halle bei Anton, 1874. 0,25 *M.*

Dieser Leitfaden ist nach denselben Grundsätzen geordnet, wie alle naturhistorischen Werke des rühmlichst bekannten, leider jetzt verstorbenen Verfassers: ein oder einige Thiere werden erst beschrieben, daran sofort Fragen angeknüpft, die erst mündlich, dann als häusliche, schriftliche Aufgabe von den Schülern beantwortet werden. Ist eine ganze Familie oder Klasse der Thiere durchgenommen, so veranlassen die Fragen, die gemeinschaftlichen Merkmale derselben anzugeben. Also immer vom Einzelnen zum Allgemeinen, von der Anschauung zum Begriff; niemals umgekehrt! Der Inhalt wird für die untere, mittlere und obere Klasse noch in 3 Kurse getheilt und der Stoff allmählich erweitert; auch aus der Organographie, Systemkunde und der Naturlehre der Thiere Einiges gegeben. Der Leitfaden wird in Volksschulen mit großem Nutzen gebraucht werden können.

2. Theil. Pflanzenkunde. Nach einer kurzen Anweisung, wie die Schüler sich ein kleines Herbarium anlegen müssen, um auch vielleicht

im Winter davon Gebrauch machen zu können, werden einzelne Pflanzen, nach der Jahreszeit geordnet, beschrieben und in den drei Kursen ähnliche Betrachtungen daran geknüpft, wie im ersten Theil; auch in der Systemkunde auf das natürliche und künstliche System Rücksicht genommen. Die 10 Auflagen, in wenigen Jahren vergriffen, geben einen Beweis von dem vielfachen Gebrauch dieser Leitfäden.

9. P. F. Curie's Anleitung die im mittleren und nördlichen Deutschland wildwachsenden und angebauten Pflanzen auf eine leichte und sichere Weise durch eigene Untersuchung zu bestimmen. Ganz neu bearbeitet von A. Lüben. Leipzig 1865, Heinrichs. 3 *M.*

Dies Werk ist Lehrern und Schülern sehr zu empfehlen; es führt denjenigen, welcher den Namen einer Pflanze selbst finden will, ziemlich sicher zum Ziele und er hat bei dieser Gelegenheit zugleich das Charakteristische der untersuchten Pflanze kennen gelernt; daher ist es eine sehr gute Uebung, wenn der Schüler unter Anleitung des Lehrers die ersten 10 bis 20 Pflanzen mit Hülfe des Buches kennen lernt. Im ersten Kapitel erklärt der Verfasser die hauptsächlichsten Gegenstände der Terminologie; das zweite Kapitel ist der Systemkunde gewidmet, es werden die Begriffe von Art, Gattung und Familie klar gemacht und zwar erst vom Linné'schen und dann vom De Candolle'schen natürlichen System gesprochen. Die Diagnose der einzelnen Pflanze wird dann nach dem Linné'schen Systeme ausgeführt; man sucht erst die Gattung zu bestimmen und hat man diese gefunden, so giebt No. II die Möglichkeit, auch die Art zu erkennen. Dadurch, daß in diesem zweiten Abschnitte das natürliche System gewählt wurde, erhält der Schüler Gelegenheit, sich auch mit diesem zu beschäftigen.

10. Flora der Mark Brandenburg und der Niederlausitz von Friedrich Ruthe. Berlin 1834, bei Lüderitz. 6 *M.*

Auf den ersten 174 Seiten wird eine ausführliche Terminologie und Systemkunde, sowie eine genaue Charakteristik jeder Familie mit dem Namen sämmtlicher Gattungen, die zu jeder Familie gehören, gegeben. Dann folgt die Analyse der Gattungen. Hat der Schüler die Gattung, zu der seine Pflanze gehört, gefunden, so kann er sich durch die genaue Angabe der Gattungsmerkmale, welche der Verfasser zusammengestellt hat, überzeugen, ob er sich nicht bei der Diagnose geirrt habe, welche Einrichtung als ein Vorzug des Buches vor dem vorigen angesehen werden muß. Erst dann wird er bei der Analyse der Arten sicher zu dem richtigen Speciesnamen gelangen.

11. Flora von Berlin. Anleitung, die im weiteren Umkreise von Berlin wildwachsenden und häufiger kultivirten Pflanzen auf eine leichte und sichere Weise durch eigene Untersuchung zu bestimmen. Bearbeitet von W. Lackowitz. Berlin, 1868, bei Kortkampf. 1 *M.*

Vorliegende Flora soll den Schüler, wie bei Curie nur in den Stand setzen, durch eine genaue Analyse den Namen einer bestimmten Pflanze zu finden, enthält aber nicht, wie die Flora von Ruthe, auch noch eine zusammenfassende Charakteristik der Gattung. Es ist von dem Linné'schen System ganz abgesehen worden und nur der Gattung auch

die Linné'sche Klasse beigefügt. Kenntniß der Terminologie wird vorausgesetzt; es muß dieselbe also vor dem Gebrauche des Buches dem Schüler beigebracht werden. Der Verfasser hat die Auffindung der Art dadurch erleichtert, daß die Analyse in 3 Abschnitte getheilt ist: im ersten wird die Familie, im 2. die Gattung und im 3. die Art dadurch gefunden. Freilich würde eine Charakteristik der Gattung die Probe möglich machen, ob man sich bis zum Ziele auf dem richtigen Wege befunden habe; wenn jedoch letzteres nicht der Fall gewesen sein sollte, so wird man auch hier bald an eine Stelle gelangen, wo beide Gegensätze zu der Pflanze nicht mehr passen und man erkennt, daß man sich geirrt habe und den Weg von Neuem betreten müsse.

12. Chemie der Küche für Töchterschulen, sowie zum Selbstunterrichte von E. Franke. Dritte Auflage. Eisleben bei Reichardt, 1870. 1,5 M.

Der Zweck des Buches ist in seinem Titel ausgesprochen: es handelt besonders von chemischen Verhältnissen, welche im Hausstande zur Erscheinung kommen, bespricht die Nahrungsmittel, ihre Verfälschungen, die am häufigsten vorkommenden Gifte, Einiges aus der Technologie, z. B. die Fabrikation des Zuckers, der Seife u. s. w. Der Leitfaden ist aus dem Unterrichte in der Schule hervorgegangen und eignet sich sehr gut für diese besonderen Schulkreise.

13. Chemie für Schulen und zum Selbstunterrichte; von A. Berthelt; mit Abbildungen. Vierte Auflage. Leipzig bei Julius Klinkhardt, 1871. 0,75 M.

Der Verfasser ist als praktischer Schulmann der Lehrerwelt zu bekannt, als daß es nöthig wäre, zur Empfehlung dieses Leitfadens viel zu äußern. Derselbe schließt sich in würdiger Weise den vielen Schulbüchern des Verfassers an. Er behandelt im ersten Abschnitt, „von der unorganischen Chemie", die einfachen und zusammengesetzten Stoffe, ihre Gewinnung, die Gesetzmäßigkeit in den chemischen Erscheinungen und die chemische Sprache. Im zweiten Abschnitte, „von der organischen Chemie," werden die Pflanzen und die Thiere nach ihren chemischen Bestandtheilen und ihrem Werthe für's Leben, sowie die Nahrungsmittel besprochen.

14. Chemische Versuche einfachster Art; ein erster Kursus in der Chemie für höhere Schulen und zum Selbstunterricht, ausführbar ohne besondere Vorkenntnisse und mit möglichst wenigen Hilfsmitteln von M. Schlichting. 3. Auflage. Kiel bei Homann, 1871. 2 M.

Das Buch ist ein etwas umfangreicherer Leitfaden als die beiden vorigen; es umfaßt 216 Seiten und ähnelt in seiner Einrichtung den physikalischen Büchern von Herr und Crüger, welche den Schüler auf die einfachsten Apparate zur Ausführung von Experimenten hinweisen. So wird auch hier als Ueberschrift bei jedem Versuch angegeben, womit man sich zuvor versehen muß, um das Experiment ausführen zu können; auch ist in einem Anhange zusammengestellt, was man zu allen in dem Buche besprochenen Versuchen nöthig habe. Der Verfasser betrachtet sein Werk als einen vorbereitenden Kursus in diesem Zweige der Naturwissenschaft und empfiehlt bei weiterem Eingehen in die Chemie die umfangreicheren Werke: „Stöckhardts Schule der Chemie" und „Hornig, Anfangsgründe der Chemie". Wien, Gerolds Sohn;

Preis 3 *M.* Nach einer Einleitung unter dem Titel „Allgemeines“, in welchem die Elemente, die chemische Schrift, die chemischen Verbindungen und Gesetze besprochen werden, folgt ein zweiter Abschnitt: „Vorbereitendes“ und belehrt uns über Thätigkeiten und Apparate, die bei vielen Experimenten erforderlich sind. Der Hauptinhalt enthält dann Versuche mit Nichtmetallen und Metallen; die organische Chemie kommt in dem Leitfaden, der ja nur ein vorbereitender Kursus sein will, nicht vor.

15. **Methodisches Uebungsbuch für den Unterricht in der Botanik an höheren Lehranstalten und Seminarien, von Dr. E. Loew; Berlin, 1875, Verlag von Otto Gülker, I. Cursus. 1,5 *M.***

Das Werk giebt zwar zunächst dem Schüler Anweisung, worauf er bei Pflanzenbeschreibungen seine Aufmerksamkeit vorzüglich zu richten habe, giebt aber auch dem Lehrer so viel methodische Winke zu einem geistbildenden, botanischen Unterrichte, daß das Werk demselben zur eingehendsten Kenntniß und Nachfolge empfohlen werden kann. Der Inhalt zerfällt in 5 Abschnitte: A. Beschreibungen, B. Vergleichungen, C. Uebungen im Bestimmen einheimischer Holzgewächse, D. Häusliche Aufgaben, E. Anhang: Fragen über die wichtigsten morphologischen Grundbegriffe u. s. w. Für die Vergleichungen muß allerdings vom Schüler ein Herbarium angelegt werden, damit wenigstens die getrockneten Pflanzen bei den Vergleichungen in der Hand eines Jeden sein können. Das Buch ist sehr empfehlenswerth.

Folgende Titel von Leitfäden erlaube ich mir noch anzuführen:

1. **Dieck**, Methodischer Leitfaden der Naturgeschichte, 2. Aufl. 1873. Breslau bei Trewendt u. Granier. 1,5 *M.*
2. **Retolicka**, kleine illustrirte Naturgeschichte, 1864. Brünn bei Buschak und Irrgang. 1,2 *M.*
3. **Riedel**, neue Bearbeitung von Michael Desagas kleiner Naturgeschichte und Gewerbekunde für Schulen. Mannheim bei Bensheimer. 0,8 *M.*
4. **Zippe**, Lehrbuch der Naturgeschichte für Unterrealschulen, 9. Aufl. 1870, Prag, Temsky. 2 *M.*
5. **Fiedler und Aloschwitz**, der Bau des menschlichen Körpers. Dresden bei Meinhold und Söhne. 1,25 *M.*
6. **Berthold** und Besser, Pflanzenkunde für Schulen und zum Selbstunterrichte, 3. Aufl. Leipzig bei Klinkhardt. 1,8 *M.*
7. **Haug**, Anfangsgründe der Pflanzenkunde. Ravensberg bei Ulmer. 0,7 *M.*
8. **Kirchhoff**, Schulbotanik I., II. und III. Halle bei Schmidt.
9. **Retolicka**, Lehrbuch der Mineralogie mit besonderer Rücksicht auf's praktische Leben, mit vielen Abbildungen, 1867. Brünn bei Buschak und Irrgang. 0,75 *M.*
10. **Runge**, die Mineralogie in der deutschen Volksschule, 1874. Breslau bei Morgenstern. 1,2 *M.*
11. **Scholz**, Mineralogie. Breslau bei Maruschke und Berendt. 0,6 *M.*
12. **Wossidlo**, Mineralogie, 1. 2. Th. Breslau bei Maruschke und Berendt. 2,25 und 0,6 *M.*

c) Für den Privatgebrauch.

1. F. Martin's Naturgeschichte für die Jugend beiderlei Geschlechts mit 300 Abbildungen und 20 Holzschnitten; vermehrt und verbessert von Kolb; 7. Auflage. Stuttgart bei Schmidt und Spring, 1872. 4,5 M.

Das Werk zeichnet sich durch einen reichen Inhalt, feine, naturgetreue Abbildungen und einen im Verhältniß zu seinem Umfange sehr billigen Preis aus; es enthält 623 Seiten.

Die Abbildungen eignen sich allerdings wegen ihrer Kleinheit nicht gut zum Vorzeigen in der Schule, aber die Beschreibungen können dem Lehrer zur Vorbereitung dienen und es liegt im Interesse des Lehrers, die Kinder anzuregen, sich dergleichen Bücher bei irgend einer Veranlassung von Seiten der Eltern zu wünschen, weil durch solch ein Buch der Sinn für die Natur geweckt wird.

2. Dasselbe läßt sich von der „Naturgeschichte, der Jugend gewidmet von Hermann Wagner, mit 15 col. Tafeln und 32 Holzschnitten; 2. Aufl. Stuttgart bei J. Hoffmann". 3 M.

sagen, welches Buch freilich nicht so umfangreich ist, eine sehr kurz gefaßte Mineralogie enthält, aber der Lehre vom Menschen eine etwas größere Aufmerksamkeit schenkt. Beide Bücher sind für den Privatgebrauch empfehlenswerth.

3. Thiergeschichten für die Jugend. Unsere lieben Hausfreunde in Heimat und Fremde von Hermann Pösche, 2 Theile mit 125 und 110 Abbildungen. Leipzig 1871, bei Otto Spamer. 6 M.

Auch dieses Werk, ein Theil aus dem „Kosmos für die Jugend", zeichnet sich durch eine Menge guter Abbildungen aus; der Text enthält eine lebendige, anziehende Schilderung des Lebens der Hausthiere, der man es ansieht, mit welcher treuen Hingebung für die Sache der Verfasser geschrieben hat. Das Buch eignet sich zum Privatgebrauch als eine anziehende Lektüre für die Jugend, aber auch der Lehrer wird manchen nutzbaren Stoff für seinen Unterricht in der untersten Klasse daraus ziehen. Allerdings wäre es nöthig, die eigenthümlichen Merkmale jeder Gattung und Art etwas genauer anzugeben, als es hier geschehen ist. Unter den Abbildungen sind die größere Zahl solche, welche auch den Schauplatz des Thierlebens darstellen.

V.

Der Elementarunterricht in der Geometrie.

Von

E. Sondhaus,
Seminarlehrer in Drossen.

Der Elementarunterricht in der Geometrie.

I.

Einleitung.

1. Die Geometrie umfaßt das Gebiet der räumlichen Formen, deren Auffassung für die Ausbildung des menschlichen Geistes von der größten Wichtigkeit ist. Ihre pädagogische Bedeutung weist ihr eine Stelle auch unter den Lehrgegenständen der Elementarschule an. Dessenungeachtet hat es doch lange gedauert, ehe sie in den Unterrichtskreis der Volksschule Eingang gefunden, und noch länger, ehe sie darin sich officielle Anerkennung errungen hat.

Vor Pestalozzi lehrte man die Geometrie nur auf den Universitäten und in den höheren Schulen. Man folgte dem wissenschaftlichen demonstrativen Lehrgange des Euklid und glaubte durch Explication und Interpretation seiner „Elemente" auch die Jugend in die Geometrie einführen zu können. Aber Euklid hat sein Lehrbuch nur für Männer geschrieben, die, schon ausgerüstet mit mathematischen Erfahrungen, Kenntnissen und Uebungen, sich in ihrer Wissenschaft vervollkommnen wollten*). Sein Buch war kein Schulbuch, sondern ein logisches Kunstwerk, dessen Auffassung einen gereiften Verstand voraussetzte. Daß man es schon dem Jugendunterrichte zu Grunde legte, war daher, pädagogisch betrachtet, ein Mißgriff. Aber man vergaß in einseitiger Bewunderung seines Systems, das man als die vollkommenste synthetische Darstellung pries, den subjectiven Forderungen der Methode Rechnung zu tragen, und unterrichtete über die Köpfe hinweg. Daß die Euklidische Methode auch in den höheren Schulen für den ersten Unterricht nicht passe, davon hätte man sich leicht aus ihrer Erfolglosigkeit überzeugen können. Aber die Lehrer suchten die Ursache derselben in der Abstractheit und Schwierigkeit des Gegenstandes selbst und meinten, daß der Unterricht in der Geometrie und der Mathematik überhaupt eine eigenthümliche Geistesbefähigung beanspruche, die bei der Mehrzahl der Schüler nicht zu finden sei**). Daß die Raumlehre

*) Vergl. von Raumer, Geschichte der Pädagogik. III. S. 373.

**) „Wohl ist es wahr, daß der productive mathematische Kopf ebenso gut wie der Dichter geboren werden muß; aber so gut Millionen von nicht productiv-poetischen Köpfen die vorhandenen Gedichte verstehen und mit Entzücken lesen, ebenso gut muß jeder Mensch von gesundem Menschenverstande dazu befähigt sein, die einmal schon gefundenen mathematischen Sätze in sich aufzunehmen. Denn die ganze Mathe-

auch einen elementarischen Theil habe oder eine elementarische Behandlung zulasse, und daß sie im Anfangsunterricht elementarisch behandelt werden müsse, davon hatte man keine Ahnung.

Da erschien Pestalozzi, der die abstracte Wissenschaft elementarisirte, und was den größten Gelehrten verborgen geblieben war, das fand ein ehemaliger Hirtenjunge von den Alpen, Joseph Schmid. Im Geiste der wahren Postalozzi'schen Schule spürte er die einfachen Elementaranschauungen auf, die den schwersten geometrischen Problemen zu Grunde liegen, und machte die Sache in ihren Anfängen dem Geiste der Kinder zugänglich. Er erfand die Raumformen-Lehre, die mit den Lehren von der Zahl und Sprache die Pestalozzi'sche Lehrtrias: Zahl, Form und Wort, bildete und seitdem in die Elementarschulen eindrang.

Dem natürlichen Entwickelungsgang der Wissenschaften und Methoden entsprechend, rief ein Extrem das andere, entgegengesetzte, hervor. Die alte Geometrie basirte auf den Begriff und construirte wissenschaftlich aus den allgemeinsten Principien; die neue Formen- und Größenlehre fing mit der einfachsten Grundanschauung an, combinirte ein Einfaches mit einem zweiten Einfachen, blieb aber im Gebiete des Concreten stecken und verlor sich nach dem falsch verstandenen Princip der sogenannten Lückenlosigkeit in unzähligen endlosen einzelnen Fällen. Wider Wissen und Willen gelangte sie in einen neuen wahrhaft trivialen und hohlen Formalismus hinein, der, da er sich um die reale Welt nicht bekümmerte, eine andere Art von Abstractum realisirte, die den Geist der Schüler verflachte und in's hohle Nichts hineintrieb. Die Lernenden verstanden, was sie machten, aber ihr Geist gelangte zu keiner wahren Bildung, weil man ihn nur mit philanthropinistischen Spielereien beschäftige. Dem Geiste ist der Trieb nach dem Wahren, d. h. nach dem Sein, eingeboren; wo er in gesunder Naturkräftigkeit erscheint, will er nicht bei den einzelnen Fällen stehen bleiben, sondern sich auch der das Einzelne beherrschenden Regel bemächtigen, will er in dem Theile das Ganze, in dem Speciellen das Allgemeine erkennen. Dahin muß daher die erschöpfende Betrachtung des Concreten immer führen und in ihm ihre Endschaft, d. h. eben ihre Erschöpfung, erreichen. Dazu gelangte aber kein Schüler, welcher nach der in der Meinung festgerannter Pestalozzianer oder Schmidianer allein seligmachenden Methode ausschließlich geführt wurde.

„Die Formen- und Größenlehre von J. Schmid", sagt Harnisch, „war an sich wenig, weil sie nur einen kleinen Theil der Raumlehre selbst umspannte, ohne innere Gesetze eine große Masse lieferte und für das bürgerliche Leben keine Bedeutung hatte. Sie war andererseits viel; denn sie bekümmerte sich nicht um den ausgefahrenen schlechten Weg, dessen Elendigkeit aus Gewohnheit Keiner sah; sie ging vom Schüler aus und nicht von der Wissenschaft und beabsichtigte Kraftbildung — etwas ganz Neues in der Zeit. Aber es war eine eitle Kraftanstrengung, ohne Zweck und ohne Ziel, ohne Beziehung zur Wissenschaft und zum Leben, ein wahrer deus ex machina. Allein die wahren Anhänger

matik beruht auf den einfachen Vorstellungen von Raum und Zahl; wer diese nicht begreifen kann, ist ein Schwachsinniger; — die Verknüpfung der einzelnen Vorstellungen beruht auf den einfachsten logischen Denkakten; wer diese nicht auszuüben vermag, der ist ein unlogischer Kopf und wird auch in anderen Disciplinen Nichts leisten." Falk.

Pestalozzi's, d. h. die, welche nie seine äußere Hülle, seine Unterrichtsformen verehrt haben, sondern überall nur seinen Geist anbeteten, und die oft seine Formen zerbrachen, um seinen Geist in die Welt zu führen, der von kurzsichtigen Schülern und Anbetern zu verschiedenen Zeiten in gar mannigfaltige Zwangsformen zerschlagen ward, diese erkannten das Gute an, was in J. Schmid's Formenlehre lag, blieben aber dabei nicht stehen, sondern bauten weiter."

2. Schmid's Formenlehre fand begeisterte Anhänger und Nachahmer. Die Erkenntniß des Fortschritts, den man ihm und seinem Meister Pestalozzi verdankte, rief eine reiche Literatur und eine ausgedehnte praktisch-pädagogische Thätigkeit hervor. Aber das übermäßige Betonen der formalen Bildung von Seiten der Schüler Pestalozzi's führte zu einer Geringschätzung des positiven Wissens und der Bedürfnisse des Lebens, und so konnte es nicht fehlen, daß die Lebhaftigkeit der Reformbewegung über das Ziel hinaus in falsche Bahnen drängte, und Ueberstürzungen und Einseitigkeiten zu Tage traten, welche den Nutzen des Fundes, den man gethan hatte, mehr oder weniger in Frage stellten*). Die Idee der elementarisch entfaltenden Veranschaulichung, welche Pestalozzi in der Ahnung seines Gemüthes gefunden hatte, wurde von seinen Schülern und Freunden mißverstanden. Sie verstiegen sich zu dem sogenannten „Suchenlassen durch Lehrlinge", d. h. zu einem Suchenlassen ohne gegebene Winke zum Finden, ohne Andeutung des Wesentlichen, um das es sich dabei handelte, ohne Hinweisung auf den rechten, den naturgemäßen Weg zu der ins Auge gefaßten Wahrheit. Andererseits versahen sie es darin, daß sie wähnten, der Elementarunterricht dürfe, ja solle in seiner von ihnen beliebten breiten Manier einen möglichst weiten Umfang der mathematischen Lehre umfassen. Sie geriethen hiermit nothwendig in einen Widerspruch. „Bei der Elementar-Methode", sagt ein scharfer Beobachter jener Zeit, „kann es lediglich nur auf die Elementar-Erkenntniß, nämlich auf die Entfaltung der Anfangspunkte der inneren Anschauung durch die äußere Darlegung des Räumlichen ankommen. Hier gilt es aber Einfachheit, damit bei aller Entfaltung und eben durch solche die Uebersicht und Umfassung des Einzelnen mit Leichtigkeit vor der Anschauung stattfinden könne. Die Pestalozzianische Schule — eine Pestalozzi'sche giebt es nicht leicht, weil Pestalozzi nur Andeuter seiner methodischen Idee war, nie selbst als Lehrer sie ausführte, — fehlte sogleich in ihrer ersten und besten Zeit darin, daß sie einen übergroßen Werth in die vermeintliche elementarische Behandlung möglichst zusammengesetzter und schwieriger Aufgaben setzte**)."

Die deutschen Didaktiker erkannten die Weise J. Schmid's, der man mit Recht den Vorwurf der Seichtheit und der Spielerei mit Linien und Winkeln machte, als das andere Extrem der Euklidischen Methode und waren bemüht, den schroffen Gegensatz zwischen seiner zerspaltenden, zersplitternden Manier und dem bisherigen abstracten Lehrverfahren zu vermitteln, das Wahre der neuen Methode mit dem Wahren der alten zu verbinden und so die richtige Mitte zu finden, die sich eben so fern von Geistesverseichtung wie von Geistesüberspannung hielt. Man suchte den

*) Vergl. Dr. C. Petzoldt, Handwörterbuch für den deutschen Volksschullehrer, S. 189 und Pädagogische Encyklopädie von K. A. Schmid II. S. 394.

**) Gruner, Ueber Volksschulwesen und Volksveredelung als gegenseitige Bedingungen eines besseren bürgerlichen Zustandes 2c. Wiesbaden, 1833.

Reichthum der geometrischen Combinationen auf das Maß der Zweckmäßigkeit zu beschränken und von der Aufstellung einzelner Fälle zum allgemeinen Gesetze vorzudringen, und war andererseits darauf bedacht, die Formenlehre durch passenden Stoff aus der Geometrie zu bereichern, durch Auffinden und Auflösen geometrischer Wahrheiten und Aufgaben das Nachdenken zu wecken und den Verstand zu schärfen, und so vom Anschauen zum begriffsmäßigen Erkennen zu führen. Bei dem Schwanken zwischen zwei Extremen waren neue Mißgriffe in der Methode, wie in der Auswahl des Stoffes unausbleiblich. Während die Einen sich im Stoffe beschränkten und ihre Schüler nur in mannigfaltigen Combinationen von Linien und Winkeln und der symmetrischen Zusammenstellung gerader und krummer Linien übten, nahmen die Andern, die der Euklidischen Geometrie einen größeren Einfluß auf die Ausbildung der Formenlehre gestatteten, mehr oder weniger den Inhalt der eigentlichen Geometrie selbst durch und mutheten nicht nur dem Anschauungsvermögen, sondern auch dem Verstande und der Sprachfähigkeit der Schüler Leistungen zu, welche die betreffende Altersstufe weit überstiegen*). Der geringe Erfolg, den der Unterricht in der Formenlehre unter diesen Umständen erzielte, erschütterte den Glauben an die bildende Kraft derselben und rief eine Reaction hervor, die ihr entschieden das Recht bestritt, als selbstständiges Lehrobject im Lectionsplan der Volksschule aufzutreten. Während die moderne Formenlehre, nach Curtmann's Ausspruch, ehedem selbst aus den Dorfschulen fast die Religion hinaustrieb, und Dinter seufzte: „Gott bewahre uns vor Menschen, die Winkel und Dreiecke besser kennen, als Gott und ihre Pflichten!" brauchte man jetzt nicht mehr vor Ueberschätzung der Formenlehre zu warnen. Zwar suchten Ramsauer, Graßman, Harnisch, Tobler und vor Allem Diesterweg die Formenlehre wieder auf die rechte Bahn zu lenken und ihre Bedeutung im Organismus des Unterrichts in's Licht zu stellen und zur Anerkennung zu bringen; aber der Geist der folgenden Zeiten widerstrebte ihrer allgemeinen Einführung. Die selbstständige Entwickelung der Denkkraft, die Hinführung der Schüler auf ihr Inneres als eine Quelle reichhaltiger Erkenntnisse, die Aufschließung des Geistesschachtes 2c. Alles dieses war nicht bei Allen, die sich zu Stimmführern der Zeit aufwarfen, ein beliebter Gegenstand. Daher ließ man die Formenlehre selbst da nicht aufkommen, wo sie offenbar eine Stelle verdiente.

Die Pädagogik, die nach Pestalozzi eine einseitige formalistische Richtung genommen hatte, folgte jetzt dem realistischen Zuge der Zeit und brachte allmählich den richtigen Grundsatz zur Geltung, daß eine einseitige formale Bildung werthlos sei, und die Hebung der geistigen Kraft des Schülers nur durch sach- und naturgemäße Behandlung eines an sich schon werthvollen Stoffes erzielt werden dürfe. Aber der Werth der zu behandelnden geometrischen Unterrichtsstoffe wurde einseitig nur nach ihrer Bedeutung für's praktische Leben bemessen. Der materiale Zweck des Unterrichts trat so entschieden in den Vordergrund, daß man sich häufig darauf beschränkte, den Schüler mit einer Sammlung von Recepten über eine gewisse Anzahl nützlicher Constructionen und Berechnungen auszustatten. Jene wies man dem Zeichen- und diese dem Rechenunterrichte

*) Vergl. Pädag. Encyklopädie von K. A. Schmid. II. 395.

zu. Die alte Formenlehre war damit thatsächlich aufgegeben. Daher vermied man auch ihren Namen und faßte das Wenige, was man aus der Geometrie in den Zeichen- und Rechenunterricht der Volksschule aufnehmen zu müssen glaubte, unter dem Namen „Raumlehre“ zusammen.

Während die Formenlehre aus der Volksschule hinausgewiesen wurde, behielt die Bürgerschule (städtische Mittelschule), in welcher die Ertheilung des geometrischen Unterrichts gewöhnlich einem Literaten zufiel, ihre alte, den höheren Schulen entlehnte Unterrichtsweise bei, oder kehrte zu ihr zurück. Man griff nach irgend einem für Gymnasien oder Realschulen bestimmten Lehrbuch, das den Inhalt der Geometrie in systematischem Gefüge und synthetischer Entwickelung darbot, und glaubte elementarisch zu verfahren, wenn man sich und die Schüler mit den Elementen der Wissenschaft, d. h. mit den ersten Kapiteln des Lehrbuchs, abquälte, um im günstigsten Falle einen Bruchtheil der Oberklasse bis zum Pythagoras zu schleppen. Andernfalls suchte man Euklid zu popularisiren, d. h. man stellte Erklärungen und Lehrsätze zusammen und versah diese mit gar keinen oder solchen Beweisen, die sich unmittelbar auf die sinnliche Anschauung gründeten oder auf ein sogenanntes Plausibelmachen hinausliefen, das weder in formaler noch in materialer Beziehung irgend welchen Nutzen brachte.

Nachdem der größte deutsche Staat in seinen Volksschulen der Geometrie wieder eine eigene Stätte bereitet hat, hat sich der Ausbildung des Elementarunterrichtes in diesem Fache ein erneuetes Interesse zugewandt. Die „Allgemeinen Bestimmungen des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 15. October 1872“ haben eine große Zahl von Leitfäden der Raumlehre für Volksschulen hervorgerufen, die uns das Bild der Geometrie, das jene in den einfachsten Umrissen gezeichnet haben, in weiterer Ausführung darbieten. Manches, was ältere Autoren als wesentliche Seite der Formenlehre hervorgehoben haben, hat in ihnen Berücksichtigung gefunden. Gern begegnen wir z. B. dem Streben, die Gestaltungs- und Constructionskraft der Schüler zu üben. Im Allgemeinen will es uns aber bedünken, als werde die Erwerbung von geometrischen Kenntnissen und Fertigkeiten mit Vernachlässigung der formalen Bildung angestrebt. Noch sind die Acten über diesen Gegenstand nicht geschlossen. Nach welchen Richtungen hin der Elementarunterricht in der Geometrie nach unserm Dafürhalten zu erweitern, resp. zu beschränken ist, wird sich dem Leser aus dem Nachfolgenden ergeben.

II.

Die elementare und die wissenschaftliche Geometrie.

1. Die Geometrie, auf welche die Elementarschule angewiesen ist, hat wie die eigentliche oder wissenschaftliche Geometrie Punkte, Linien, Flächen und Körper zu behandeln und sie sowohl an und für sich, als auch in Beziehung zu einander aufzufassen. Stellen wir sie der wissenschaftlichen Geometrie als „elementare“ gegenüber, so kann der Unter-

schied beider 1. in dem liegen, was in beiden von den gemeinsamen Grundobjecten behandelt wird, 2. darin, wie es geschieht. In jenem Falle ist der Unterschied ein nicht absolut, doch relativ objectiver (materialer), in diesem ein subjectiver (formaler) oder ein Unterschied der Methode. Es steht zu erwarten, daß beide Unterschiede durch einander bedingt werden, nämlich so: daß die Behandlungsweise eine andere ist, weil die behandelten Objecte (relativ) andere sind, und daß in der elementaren Geometrie andere Merkmale und Seiten als in der wissenschaftlichen Geometrie an den gemeinsamen Objecten aufgesucht und tractirt werden, weil das Alter der Schüler, die Art und Aufgabe der Schule rc. eine andere Unterrichtsweise verlangt.

2. Die wissenschaftliche Geometrie, wie wir sie von den Alten überkommen haben, leitet ihre Wahrheiten aus wenigen, unmittelbar feststehenden Grundprincipien (Axiomen) in streng logischer, wissenschaftlich-systematischer Weise ab. Aber das erste Erkennen des Menschen ist überall das durch die Functionen der Sinne vermittelte äußerlich- und innerlich-anschauliche, über welches sich erst später das eigentliche Denken erhebt. Der Elementarschüler steht auf dem Standpunkte des anschaulichen, unmittelbaren Erkennens und bleibt, wenn er nicht später zu wissenschaftlicher Bildung aufsteigt, im Ganzen sein Leben lang darauf stehen. Des Volkes Auffassungsweise ist die unmittelbare, nicht die durch Schlußreihen vermittelte, syllogistische. Folgt daraus, daß die Elementarschule ihrer Natur nach auf Wissenschaften und wissenschaftliche Erkenntnisse verzichten muß, so gehört auch die wissenschaftliche Geometrie nicht in ihr Gebiet. Diese muß also entweder ganz aus ihrem Bereiche ausgeschlossen werden, oder ihre Objecte müssen eine Behandlung erfahren, welche auf dem Standpunkte der Anschauung bleibt und auf die wissenschaftliche Einheit der Deduction, d. h. der consequenten Ableitung einer Wahrheit aus der andern, verzichtet. „Dem Knaben,“ sagt C. F. A. Jakobi, „dem diese Welt der geometrischen Formen noch eine gänzlich fremde ist, mit den ersten Vorstellungen, die man ihm davon überliefert, zugleich schon zuzumuthen, sich darin nach der Weise folgerechten Denkens nach systematischem Fortschritt zu bewegen, ist wider alle Pädagogik.“ Geometrische Kenntnisse gehören also, wenigstens vorerst, nur in so weit in die Elementarschule, als ihr Wesen eine anschauliche Behandlung zuläßt, und was wir aus dem Gebiete der wissenschaftlichen Geometrie, nach ihrer herkömmlichen Abgrenzung aufgefaßt, in den Kreis der Elementarschule ziehen, muß nach der Methode des anschaulichen Unterrichts oder elementarisch behandelt werden. Die elementare Geometrie begnügt sich also mit einer auf Anschauung beruhenden Einsicht, während die wissenschaftliche Geometrie ihr Wissen aus den ersten Principien, aus einer kleinen Anzahl von Vordersätzen, deren Gewißheit und Allgemeinheit von jedem Denkenden zugegeben wird*), abzuleiten und zu begründen sucht. In jener wird, wenn nicht ausschließlich, so doch vorherrschend das Anschauungs-, in dieser das Begriffsvermögen bethätigt; in jener beabsichtigt

*) Ob diese Grundprincipien (Axiome) der Geometrie aus sinnlicher Wahrnehmung stammen, oder unmittelbar aus der Natur des menschlichen Geistes abzuleiten sind, ist eine gelehrte Streitfrage, an die wir hier beiläufig erinnern. John Stuart Mill, der Verfasser des „Systems der deductiven und inductiven Logik“, hält sie für Producte (Generalisationen) der Erfahrung, für Inductionen aus der Erfahrung.

man unmittelbares, in dieser vermitteltes, denkendes Erkennen im eigentlichen Sinne des Worts. Diese sucht den Schüler zu sich emporzuheben, jene bemüht sich zu seiner Fassungskraft herabzusteigen.

Zu diesem subjectiven oder formalen Unterschied kommt der objective oder materiale. An den Raumobjecten giebt es eine Menge von Merkmalen oder Eigenschaften, die sich leicht äußerlich erkennen lassen, und andere, zu deren Auffassung und Verständniß es einer Reihe von Vorstellungen bedarf. Jene werden durch unmittelbares Erkennen oder leichte Operationen des Verstandes klar und machen daher den Gegenstand der elementaren Geometrie aus; diese erfordern ein gereifteres Nachdenken, Schlußreihen und Beweise und bleiben daher der wissenschaftlichen Geometrie vorbehalten. In dieser werden zwar auch viele Sätze von jener behandelt, aber doch bei weitem nicht Alles. Der wissenschaftliche Geometer läßt Alles bei Seite liegen, was nicht nothwendig zum Aufbau des Systems gehört; ihm ist es mehr um die logische Consequenz, als um die Sache zu thun.

Die Methode der elementaren Geometrie ist also die Anschauung oder wenigstens die Veranschaulichung; sie wählt darnach ihren Inhalt, und dieser Inhalt verlangt nichts weiter als anschauliche Betrachtung. Ihre Methode ist daher eine subjectiv-objective. Natürlich sind hierbei, eben weil sie dieselben Grundobjecte, ja zum Theil dieselben Wahrheiten wie die wissenschaftliche Geometrie behandelt, Uebergänge von der einen Erkenntnißweise zu der andern, Umbildungen der Anschauungen in Begriffe und Erläuterungen der Begriffe durch Anschauungen nicht ausgeschlossen. Die elementare Geometrie bleibt zwar immer anschaulich, fürchtet sich aber nicht, auch nach dem Warum zu fragen; sie hält lange Schlußreihen für verpönt, gestattet aber leichte Schlüsse. Es erhellt daraus, daß eine haarscharfe Grenzlinie zwischen der elementaren und der wissenschaftlichen Geometrie nicht gezogen werden kann. Die Gegenstände erlauben solches nicht, sie gehen in einander über.

3. Aus der bisherigen Darstellung, in der wir zwischen der elementaren und wissenschaftlichen Geometrie einen subjectiven und (theilweise) einen objectiven Unterschied nachgewiesen und dadurch beide Gebiete dem Bedürfnisse gemäß von einander geschieden haben, ergiebt sich der Begriff der „elementaren Geometrie“. Ohne daß wir denselben zu definiren brauchen, erkennt der Leser, daß die Ausdrücke „Formenlehre“, „Raumlehre“ und „populäre Geometrie“ als zutreffende Bezeichnungen dieses Gegenstandes nicht angesehen werden können. Der Ausdruck „Formenlehre“ ist unbestimmt, weil auch die Sprache, die Aesthetik und andere Wissenschaften Formen behandeln, also ihre Formenlehre haben, und einseitig, weil auch der elementarste Unterricht in der Geometrie Form und Größe zu betrachten hat. Der Ausdruck „Raumlehre“ führt, allgemein genommen, auf ein ganz anderes Gebiet (eine Lehre vom Raume kann es nur im metaphysischen, speculativen Sinne geben) und stellt im Sinne von „Raumgrößen-Lehre“ unsern Gegenstand nicht in einen Gegensatz zur wissenschaftlichen Geometrie. Der Ausdruck „populäre Geometrie“ endlich erinnert an eine Behandlungsweise geometrischer Wahrheiten, die allenfalls in Handwerker-Fortbildungsschulen, aber in keiner Volksschule berechtigt sein dürfte. Soll die Volksschule eine Erziehungs- und Bildungsstätte sein, welche Vorbereitung und Ausrüstung für's praktische

Leben durch Hebung der geistigen Thätigkeit ihrer Zöglinge zu erstreben hat, so darf es sich in ihr niemals um ein äußerliches Anlernen handeln — am wenigsten in der Geometrie. Weisen wir unter den für unsern Gegenstand üblichen Bezeichnungen die Namen Formen- und Raumlehre und populäre Geometrie ab, so bleibt uns nur übrig, ihn „elementare Geometrie" zu nennen. Wir gebrauchen diese Bezeichnung, weil sie von vornherein betont, daß die Geometrie der Volksschule nicht mit der wissenschaftlichen Geometrie unserer Gymnasien und Realschulen zusammenfällt, warnen aber zugleich davor, unter dieser Firma die Elemente der Geometrie, die ja recht eigentlich wissenschaftlicher Natur sind, zu lehren, oder mit unreifen Knaben ein beschränktes Maß der Elementargeometrie nach Anleitung eines wissenschaftlichen Lehrbuches durchzuarbeiten. Soll die Geometrie schon an 10- bis 14jährigen Knaben eine bildende Kraft bewähren, so muß sie von der dürren Abstraction losgelöst und auf den fruchtbaren Boden der Anschauung verpflanzt werden*); sie muß als elementare Geometrie eine elementarische Behandlung erfahren, die dem Geiste der Schüler keine unnatürliche, gewaltsame Anstrengung zumuthet, sondern sich auf das beschränkt, was er gemäß der Stufe seiner Kraft durch unmittelbare Anschauung und leichte Schlüsse begreifen kann.

III.

Die elementare Geometrie und die verwandten Unterrichtsfächer.

1. Der Hauptinhalt der elementaren Geometrie ist, wie sich uns aus der Vergleichung zwischen ihr und der wissenschaftlichen Geometrie ergeben hat, der Inbegriff der Merkmale, die sich durch das Anschauungsvermögen an den geometrischen Objecten erkennen, und der Beziehungen, die sich aus ihren Verhältnissen zu einander durch die Thätigkeit des Anschauungsvermögens und nahe liegende Schlüsse ableiten lassen. Wir haben es aber nicht mit einem bloßen Erkennen, sondern zugleich mit der Anbildung darstellender Fertigkeit zu thun. „Was an den Raumobjecten erkannt werden kann, wird sowohl sprachlich fixirt, durch das Wort zum Bewußtsein gebracht, als auch mit Griffel und Bleistift zum zweiten Mal vor die Anschauung gestellt." Die elementare Geometrie hat also den Schüler auch anzuleiten, die angeschauten Objecte mit eigener Hand, sei es mit Lineal, Zirkel 2c. oder frei, genau und sauber zu zeichnen. Aber dieses Formenzeichnen, das mit der Auffassung der geometrischen Formen Hand in Hand geht, ist niemals Selbstzweck, sondern dient nur als Controle und Bildungsmittel der Anschauung**).

Die Zeichenkunst, mit welcher hiernach die elementare Geometrie nahe Verwandtschaft hat, beschränkt sich in ihrem elementarischen Theile auf die Darstellung gerad- und krummliniger geometrischer Formen. Um

---

*) Vergl. Kehr, Praktische Geometrie, S. VII.

**) Vergl. K. Richter, der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. S. 185.

richtig zeichnen zu können, muß man zuvor durch Betrachtung der Linien, Winkel ꝛc. einen klaren, richtigen Begriff derselben gewonnen haben. Die Zeichenkunst kann also der Geometrie nicht entbehren; was sie derselben entlehnt, wird aber nicht um seiner selbst willen, sondern nur als Correctiv für Auge und Hand in Behandlung genommen.

Ein Theil der elementaren Geometrie, nämlich die Betrachtung der Linien, ihre Verbindung und praktische Darstellung fällt also mit den Anfängen der Zeichenkunst zusammen, und beide, die Anfänge der Zeichenlehre und der elementaren Geometrie, können daher in der einen und gleichen Weise behandelt werden. Aber dieses gilt eben nur von den ersten Anfängen. Sehr bald gehen die Geistesrichtungen in diesen verschiedenen Feldern zu sehr auseinander, als daß es gerathen sein könnte, beide Unterrichtsgegenstände in einem Lehrgange fortzuführen.

Während man es in der Zeichenkunst als einer technischen Fertigkeit vorzugsweise mit Auge und Hand zu thun hat und beide zur höchsten Genauigkeit der Auffassung und Darstellung zu befähigen sucht, veranlaßt der gute Unterricht in der elementaren Geometrie wenn auch zu äußeren, so doch zumeist und eigentlich zu inneren Anschauungen, zu klaren Vorstellungen und Begriffen und dem bestimmten mündlichen Ausdrucke derselben, zu selbstthätig zu bewerkstelligenden Combinationen und Erfindungen; kurz, die Thätigkeiten auf dem Gebiete der Zeichenkunst und der elementaren Geometrie sind zu verschieden, als daß man im Ernste an eine vollständige Congruenz derselben denken könnte. A. W. Grube, der die Elementarstufe des geometrischen Zeichnens als ein Hauptstück des Unterrichts in der Formenlehre betrachtet, sagt gleichwohl *): „Deshalb fallen aber beide Lehrobjecte nicht in eins zusammen; denn die Formenlehre, obschon sie sich ganz in der Anschauung bewegt, hat doch nicht die schöne Darstellung der Körperform zum Zweck, sondern die Bildung der geometrischen Anschauung, das Bewußtsein geometrischer Verhältnisse, Combinationen des Verstandes und Fertigkeit im mündlichen Ausdruck derselben.“ In gleichem Sinne urtheilt Dr. Fr. Otto **): „Zur Verbindung der Formen- oder Raumlehre mit dem geometrischen Zeichnen hat unstreitig theils die Gleichheit der in beiden Gegenständen zu behandelnden Grundobjecte, theils die Ansicht geführt, daß Darstellungen und Nachbildungen der gedachten räumlichen Verhältnisse und Beziehungen in der Raumlehre sehr zweckmäßig sind. Allein die Verschiedenheit der Zwecke beider Gegenstände macht ihre stete Sonderung durchaus nothwendig. Zwar sind beide treffliche Bildungsmittel des Anschauungsvermögens; aber das Zeichnen bleibt mehr beim äußeren stehen und zieht dabei nicht bloß die gesetzmäßigen Formen der Steinwelt, sondern auch die freiern der andern Reiche in den Kreis seiner Betrachtung. Die Raumlehre dagegen verweilt bei jenen und will vorzüglich die innere Anschauung bilden. Zwar haben beide es mit zeichnender Darstellung und mit Nachbildung zu thun; aber das Zeichnen am meisten mit dem Gesehenen, dem durch unmittelbare Anschauung Gewonnenen und der Einbildungskraft Uebergebenen; die Raumlehre mit dem Gedachten und nur darum, um dem in der innern Anschauung Zusammengesetzten, dem durch

*) A. W. Grube, Der Elementar- und Volksschulunterricht ꝛc. S. 154.

**) Dr. Fr. Otto's Pädagogische Zeichenlehre, neu bearbeitet von Dr. W. Rein. (Weimar 1873.) S. 30.

Begriffscombination Gefundenen einen höheren Grad von Klarheit zu geben. Auch fordert man von den Darstellungen des Zeichnens treue Uebereinstimmung des Abbildes mit dem Vorbilde und Schönheit; von denen der Raumlehre keines von beiden; ihre Nachbildungen sollen bloß Zeichen für Gedachtes sein, nie für dieses selbst gehalten werden, eine Nichtübereinstimmung zwischen beiden kann daher sogar förderlich sein, sie wirkt als Schutzmittel gegen nachtheilige Verwechselung. Beim Zeichnen ist ferner das Können die Hauptsache, es ist eine Kunst; bei der Raumlehre das Wissen (?), es ist ein wissenschaftlicher Gegenstand. Jenes wendet sich an das Gefühl, will den Geschmack bilden und sucht deshalb auch die ästhetische Seite am Uebungsstoffe auf; diese will eine Gymnastik des denkenden Geistes, eine praktische Logik sein. Darum führt sie die gewonnenen Anschauungen dem Verstand zu, daß er sie zu Begriffen umbilde, und diese zu Urtheilen, Schlüssen und Schlußreihen verbinde; das Zeichnen aber wendet sich damit an die Einbildungskraft und sucht diese schöpferische Anlage zu bethätigen."

Da die Verschiedenheit beider Lehrobjecte ihre Aehnlichkeit überwiegt, so kann in einer Verbindung beider keinem volle Genüge geschehen; entweder kommt das Zeichnen, oder die Geometrie zu kurz. Die Tendenz, beide mit einander zu einem Unterrichtsfache zu verbinden, die sich in älteren und neueren Schriften, sowie in den bezüglichen Verordnungen der Unterrichtsbehörden geltend macht, ist nur in so weit berechtigt, als es sich um Uebungen im Zeichnen solcher Formen handelt, denen die gerade Linie, der Winkel, das Dreieck, das Viereck und der Kreis zu Grunde liegen. Einklassige Volks- und besonders Mädchenschulen mögen sich mit dem begnügen, was von der elementaren Geometrie im elementarischen Zeichenunterrichte vorkommt; in mehrklassigen Volksschulen aber müssen beide Unterrichtszweige zu ihrem vollen Rechte kommen; darum hält man sie hier, allenfalls nach Legung eines gemeinschaftlichen Grundes, auseinander und widmet wenigstens in der oberen Abtheilung jedem wöchentlich etwa zwei Stunden.

2. Wie mit dem Zeichnen ist die elementare Geometrie auch mit der Propädeutik der wissenschaftlichen Geometrie verwandt. Die Mathematiker der höheren Schulen blieben lange Zeit von den Bestrebungen der Pestalozzianischen Schule auf dem Gebiete der Geometrie so gut wie unberührt. Nach Euklid's syllogistischem Meisterwerk geschult, hielten sie meist sclavisch an demselben fest, und „ohne die Jugend durch geometrische Anschauungen und Gewinnung von Fertigkeit und Sicherheit in der Entwerfung geometrischer Constructionen im Geringsten vorzubereiten, begannen sie sogleich mit dem Warum und Weshalb bei Dingen, deren Was und Wie der Jugend oft ein so Fremdes war, daß sie dasselbe nicht einmal dem Namen nach kannten*)." Erst seit der Mitte dieses Jahrhunderts haben sich auch die höheren Schulen einer elementarischen und psychologischen Behandlung des geometrischen Anfangsunterrichts zugewandt. Seitdem ist es mehr und mehr üblich geworden, der streng logischen Entwickelung geometrischer Wahrheiten einen Vorbereitungscursus vorauszuschicken, um so den geometrischen Sinn zu wecken, die Thätigkeit des logischen Verstandes durch die Anschauung zu

*) Steffenhagen und Heussi, Compendium der allgemeinen Arithmetik.

fundiren und den Schüler allmählich für die Strenge der mathematischen Entwickelung und Beweisführung empfänglich zu machen. Es leuchtet ein, daß die elementare Geometrie mit einer solchen Propädeutik der wissenschaftlichen Geometrie, die man auch geometrische Formenlehre oder geometrische Anschauungslehre zu nennen pflegt, Vieles gemeinsam haben muß. Dennoch darf sie nicht damit verwechselt und als erste elementare Stufe der wissenschaftlichen Geometrie angesehen werden. Die Eigenschaft der Volksschule, daß sie eine für gewisse Lebenskreise hinreichende Bildung abschließt, aber doch der Fortbildung und dem Weiterbau Anknüpfungspunkte bietet, giebt einerseits die Uebereinstimmung, andererseits aber auch den Unterschied einer Propädeutik der Geometrie von der Volksschul-Geometrie*). Diese wird manchen Stoff aus praktischen Rücksichten behandeln müssen, den eine Propädeutik einer späteren Behandlung durch die wissenschaftliche Geometrie zu überlassen hat; jene, die der wissenschaftlichen Geometrie vorangeht, wird manche Uebungen eigenthümlich haben, die ihren vollen Werth erst durch den darauf folgenden wissenschaftlichen Unterricht erhalten**) und darum in der Volksschule nicht an ihrem Platze sind. Wäre die elementare Geometrie nichts weiter als eine Propädeutik der wissenschaftlichen Geometrie, so müßte sie, wenn die allgemeine Meinung die ist, daß letztere nicht in den Cursus der Elementarschule gehöre, gleichfalls aus derselben entfernt, oder ihr der Eintritt in dieselbe versperrt werden. Denn ein Fundament hat nur in sofern Werth, als auf demselben ein Gebäude errichtet wird. Will man dieses nicht setzen, so unterläßt man auch die Legung des Fundaments.

IV.

Ausgangspunkte der elementaren Geometrie.

1. Womit der Unterricht in der elementaren Geometrie zu beginnen habe, darüber sind die Methodiker verschiedener Meinung. Manche suchen, vom unendlichen Raume ausgehend, zunächst die Begriffe: geometrischer Körper, Fläche, Linie, Punkt, Geometrie ꝛc. festzustellen. Andere fangen gleich mit dem Punkte oder der Linie an und schreiten synthetisch zu den zusammengesetzteren Gebilden fort. Andere beginnen mit einem physischen Körper, z. B. mit der Wandtafel, einem Buche, einem Lineale, einem Würfel ꝛc., aber nur um an demselben den Abstractionsproceß zu zeigen, durch welchen man vom Körper zum Punkte gelangt; sobald dies in der Kürze geschehen ist, gehen sie zum Combiniren von Punkten, Linien ꝛc. über. Andere legen dem Schüler erst eine ganze Reihe von einfachen Körpern zur Betrachtung vor, ehe sie mit den geometrischen Vorstellungen und Begriffen selbstständig operiren ꝛc.

Halten wir fest, daß alle Erkenntniß sich auf die Anschauung stützen muß, so ergiebt sich ohne Weiteres, daß nichts verkehrter sein kann, als

*) Vergl. Dr. E. Petzoldt, a. a. O.
**) Vergl. Dr. E. Zizmann, Geometrische Formenlehre.

im Elementarunterricht in der Geometrie vom unendlichen Raume auszugehen; denn das Unendliche entzieht sich der Anschauung, es ist eine Abstraction, zu welcher das Kind erst ziemlich spät gelangt. — Bezüglich der übrigen Ausgangspunkte hat man Gründe angeführt, die um so mehr zur Prüfung auffordern, als sie von beachtenswerther Seite geltend gemacht werden. Gräfe*) geht vom Punkte aus und schreitet zu den Linien, Winkeln 2c. fort. Mit der Betrachtung des Körpers anzufangen, scheint ihm darum nicht passend, weil das Kind in dem Alter, in welchem es in der geometrischen Anschauungslehre unterrichtet werden soll — vom 9. bis zum 11. Jahre — noch nicht im Stande sei, den Begriff des mathematischen Körpers deutlich aufzufassen und die Begriffe Fläche, Linie, Punkt davon zu abstrahiren. Dazu bemerkt Bartholomäi**): „Gerade weil das Kind von der Anschauung ausgehen soll, nicht vom Begriffe ausgehen kann, muß man sich an die Dinge, d. h. an die geometrischen Körper halten, die ja überall sind, wo physische Körper sind. Das Kind kann sich keinen Punkt für sich denken, deshalb muß ihm der Körper die Ecke mit dem Eckpunkte darbieten.“ Dagegen behauptet Ohlert***): „Wenn ich auf einem Blatt Papier mit einem feinen Bleistift einen Punkt zeichne und den Schülern dabei sage: Der Punkt bezeichnet nur eine Stelle im Raume, also die Stelle von der ich ausgehe, auf der ich einen Baum pflanzen will u. s. f.; er selbst hat keine Länge und Breite, — dann kommt die gegebene Anschauung dem Begriffe eines mathematischen Punktes näher, als die häufig abgeplatteten und abgeriebenen Ecken eines geometrischen Körpers, der schon seit langen Jahren als Inventarium einer Schule seine Dienste gethan hat. Ebenso ist es mit der Linie. Dem Kinde wird es, wenn der Lehrer eine Linie fein und sauber vorzeichnet, gar nicht einfallen, daß dieselbe eigentlich auch eine Breite und eine Dicke habe, es übersieht diese beiden Dimensionen, sie sind für das Kind gar nicht da, es achtet eben nur auf die eine Dimension der Länge. Es ist also ein unnöthiger Umweg, wenn man vom Körper ausgeht, um von diesem aus zum Begriffe des Punktes und der Linie zu gelangen. Es empfiehlt sich vielmehr, mit dem Punkte und der Linie zu beginnen, dann zu Winkeln und Flächen, endlich zu den Körpern überzugehen. Das ist der naturgemäße Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten.“ Schrader†) bestreitet die Naturgemäßheit dieses Ganges und hält es für zweifellos, daß alle Bildung des Geistes von einer synthetischen Anschauung ausgehen müsse, deren sie sich sodann durch ein analytisches Verfahren völlig zu bemächtigen habe. „Das geistige Leben“, sagt er, „kann sich in Gemäßheit seiner eigenen concreten und vielfach gegliederten Natur nur an der Auffassung eines Gegenstandes erziehen, welcher gleichfalls in sich gegliedert und mannigfach ist. Dieser concrete Gegenstand wird zunächst als ein einheitlicher in seiner Totalität angeschaut; durch die Beschreibung desselben nach seinen einzelnen Theilen und durch die Unterscheidung dieser Theile nach ihren besonderen Merkmalen, wie nach ihrer Zusammengehörigkeit wird

*) Gräfe, Geometrische Anschauungslehre.
**) Pädagog. Jahresbericht. IV. S. 109.
***) Ohlert, Praktischer Lehrgang der Geometrie.
†) Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. S. 47.

das Vermögen der Wahrnehmung gebildet, oder mit anderen Worten: der Unterricht hat den wahrnehmenden Verstand von der unmittelbaren Anschauung zu der discursiven Auffassung und Aneignung ihrer einzelnen Momente und hierauf rückwärts von den einzelnen Theilen wieder zur Zusammenfügung des Ganzen zu lenken. Beschreibung, Zergliederung und Zusammensetzung sind also die Mittel, deren der Unterricht sich auf dieser Stufe zu bedienen hat." Aus diesem didaktischen Grunde fordert er, daß der geometrische Einleitungsunterricht nicht vom Punkte aus zu den zusammengesetzteren Gebilden fortschreite, sondern umgekehrt aus der Anschauung des Körpers die Elemente der Geometrie analytisch ableite und dann zu neuen Combinationen dieser Elemente übergehe. Wie Schrader entscheidet sich auch Palmer*) für den analytischen Anfang des Unterrichts an einem einfachen Körper, fügt aber dann hinzu, daß die eigentliche geometrische Vorstellungsfähigkeit doch erst da beginne, wo sie auch Zerrenner und Pestalozzi beginnen lassen, nämlich mit der Zeichnung des Punktes und der geraden Linie. „Zeigt man", sagt er, „dem Kinde auch die Ecken, die Kanten, es wird diese doch nicht als Punkte, als Linien sich vorstellen, es wird die hier doch schlechthin nothwendige Abstraction so lange nicht in seiner Vorstellung zu Stande bringen, bis ihm das Abstractum, d. h. der Punkt, die Linie, selbst vorgezeichnet wird."

Ausgehend von dem Gedanken, daß der Lehrer einer Wissenschaft den Entwickelungsgang derselben mehr oder minder beim Lehren befolgen müsse, hält Raumer**) es für natürlich, beim geometrischen Unterrichte mit der Betrachtung der Körper zu beginnen, mit welcher höchst wahrscheinlich die Entwickelung der Geometrie begann, und von da aus durch Abstraction zu den Elementen fortzuschreiten. „Nimmermehr", sagt er, „wird man mit einem Punkte, mit einem ens non ens begonnen haben, von ihm zur Linie, Fläche, zuletzt zu Körpern fortgeschritten sein. Körper waren vielmehr das Ursprüngliche, sinnlich Gegebene; abstrahirend kam man von der Totalanschauung derselben zum gesonderten Betrachten der Flächen, welche jeden Körper begrenzen, weiter der Linien, welche die Flächen, zuletzt der Punkte, welche die Linien begrenzen." Von diesem Standpunkte aus verwirft Raumer die kurze Analyse des einen oder des andern Körpers in seine geometrischen Elemente und verlangt, daß der geometrische Unterricht vielmehr mit genauer, ausdauernder Betrachtung vieler mathematischer Körper beginne, wozu ihm natürliche Krystalle und Krystallmodelle am geeignetsten erscheinen. — Eine solche verweilende Betrachtung vieler Körper fordern auch Erler, Zizmann, Lorey, Kaselitz u. a. „An ihrer concreten Gestalt", sagt Erler***), „muß das Abstractionsvermögen erst erstarken, an ihnen muß der Schüler erst einige Vertrautheit mit den Raumvorstellungen erlangen, ehe er zu den speciellen Eigenschaften der Figuren selbst übergeht." In demselben Sinne spricht sich Kaselitz†) aus: Nach ihm ist jeglicher Unterricht nur dann von Erfolg, wenn für die zu entwickelnden Lehren eine ausreichende apper-

*) Palmer, Evang. Pädagogik. S. 593.
**) K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik. III. S. 375.
***) Schulblatt für die Prov. Brandenburg. 1862. S. 135.
†) Kaselitz, Umfang, Ziel und Methode der Raumlehre in der Volks- und Mittelschule.
Derselbe, Die Geometrie in der Bürgerschule.

cipirende Vorstellungsmasse vorhanden ist. Wie im Rechenunterricht erst dann von der Entwickelung arithmetischer Gesetze die Rede sein kann, wenn ein genügender Vorrath von Zahlenvorstellungen gewonnen ist, und im Sprachunterricht Sprachgesetze erst dann einer Betrachtung unterzogen werden können, wenn die Sprache selbst da ist; so können in der Geometrie Gesetze über räumliche Größen erst dann entwickelt werden, wenn klare Vorstellungen von räumlichen Gebilden in genügender Zahl vorhanden sind. Diese Formen- und Raumvorstellungen bilden für die im geometrischen Unterricht zu entwickelnden Lehren die appercipirende Vorstellungsmasse. Da nun die Schüler bei ihrem Eintritt in die Schule so gut wie keine derartigen Vorstellungen mitbringen, so muß der Unterricht für ihre Herbeischaffung Sorge tragen. Der einzige Weg dazu ist der der sinnlichen Wahrnehmung. Darum hat der Unterricht in der Geometrie mit einer Formenlehre zu beginnen, welche von der Betrachtung geometrischer Körper ausgeht.

2. Wer unsere Auffassung vom Wesen der elementaren (d. h. anschaulichen) Geometrie theilt, wird nicht im Zweifel sein, für welchen Ausgangspunkt er sich zu entscheiden habe. — Die geometrischen Formen, mit deren Eigenschaften wir uns in der Geometrie beschäftigen, kommen nirgends für sich, sondern nur an den Dingen zur Erscheinung. Sie sind etwas Sinnlich-Unsinnliches oder Räumlich-Unräumliches, das wir mit unsern Augen wahrzunehmen meinen und doch nicht als etwas Körperliches von den Dingen abtrennen können. Die Punkte, Linien, Kreise, Quadrate ꝛc., die wir uns denken, sind zwar idealer Natur, die reale Wirklichkeit entspricht ihnen nicht; dennoch sind sie (nach Stuart Mill) der sinnlichen Anschauung entnommen und nichts als idealisirte Abbilder der Punkte, Linien, Kreise, Quadrate ꝛc., welche die Erfahrung uns vorführte. „Wir haben nämlich die geistige Fähigkeit, nur einen Theil unserer sinnlichen Wahrnehmungen anstatt das Ganze derselben zu beobachten. Wir denken uns zu allen Zeiten nur solche Gegenstände, wie wir sie sahen und fühlten und mit allen Eigenschaften, die ihnen ihrer Natur nach zukommen; aber der wissenschaftlichen Bequemlichkeit wegen thun wir, als wären sie aller Eigenschaften entkleidet mit Ausnahmen derjenigen, in Betreff deren wir sie zu betrachten vorhaben“ *). — Insofern die geometrischen Formen ihre reale Existenz in oder an den Dingen haben, bieten sie sich schon von selbst der sinnlichen Wahrnehmung des Kindes dar. Aber diese Wahrnehmung ist viel zu oberflächlich und flüchtig, und die Schwierigkeit der Auffassung, die in dem Sinnlich-Unsinnlichen der geometrischen Formen für das noch unentwickelte Wahrnehmungsvermögen des Kindes liegt, viel zu erheblich, als daß dieses schon von selbst zu festen, sicheren, klaren geometrischen Bildern gelangen könnte. Soll es die geometrischen Formen als solche erkennen und von den qualitativen Eigenschaften der Dinge ablösen, abstrahiren lernen, so müssen wir sie ihm auch noch absichtlich und in geordneter Weise zur Anschauung bringen. Erst wenn die Formen sich vielfach wiederholt und in verschiedenen Verbindungen als dieselben erwiesen haben, gewinnt das Kind die Fähigkeit, sie abgetrennt vom materiellen zufälligen Inhalte der Dinge als ideale Bilder vor die innere Anschauung zu stellen, und damit

*) Stuart Mill a. a. O.

die Fertigkeit, sie nach Bedürfniß schnell zu wechseln, Linien, Winkel, Figuren aus Complexen von Raumformen schnell und sicher herauszuheben, darzustellen und mit einander zu vergleichen, kurz, mit ihnen zu operiren. Daß diese Fertigkeit bereits vorhanden sein muß, wenn der eigentliche geometrische Unterricht leicht und mit Erfolg von statten gehen soll, bedarf so wenig eines Beweises, wie daß die Entwickelung von Zahlengesetzen einen Vorrath von Zahlenvorstellungen zur Voraussetzung hat. Wo sie fehlt, wo der Schüler noch nicht die Freiheit besitzt, schnell und gewandt mit geometrischen Formen umzuspringen, hat die Entwickelung geometrischer Lehren fortwährend mit Schwierigkeiten zu kämpfen. Es erhellt daraus, daß der Elementarunterricht in der Geometrie mit einem geometrischen Anschauungscursus propädeutischer Natur beginnen muß, der sich die Aufgabe stellt, das geometrische Material durch Sinnesaffectionen an die Schüler zu bringen, durch die äußere Anschauung die innere Anschauung der geometrischen Objecte zu entwickeln und die Unbehülflichkeit, mit ihnen umzugehen, zu beseitigen.

Wenn manche Methodiker der Meinung sind, der erste Unterricht in der elementaren Geometrie müsse gleich an gezeichnete Punkte, Linien 2c. angeknüpft werden, so beruht dieselbe offenbar auf der Voraussetzung, daß der physische Körper die idealen Formen der Geometrie nicht darbieten könne, weil diese reine Gebilde des Geistes seien. Aber diese Ansicht ist eine bestrittene, und die Erfahrung beweist, daß der Schüler geringe Abweichungen vom Ideale einfach übersieht. Wollen wir dem Princip der Anschaulichkeit, das den ganzen Elementarunterricht beherrscht, nicht von vornherein untreu werden, dann müssen wir die mathematischen Vorstellungen und Begriffe mit den realen Objecten, denen sie eigentlich angehören und von denen sie abstrahirt sind, wieder in die ursprüngliche Verbindung bringen, damit der Schüler selbst die Abstraction, die Ablösung vollziehe*). Nur so gelangt er zu einer richtigen Auffassung derselben. Giebt man ihm im Widerspruche mit einer bekannten didaktischen Regel gleich zu Anfang statt der Sache das versinnlichende Zeichen, indem man ihm nur gezeichnete Punkte, Linien 2c. vor die Augen stellt, so sind trotz aller Erklärungen störende Verwechselungen ganz unausbleiblich. Aber wenn er auch im Verlauf des Unterrichts den Punkt, den er über das i oder an das Ende eines Satzes setzt, von dem geometrischen Punkte unterscheiden, Zeichen und Sache in seiner Vorstellung sondern lernt, die versinnlichten geometrischen Objecte können nicht schon von Anfang an sein Interesse erregen, weil sie für ihn keine Beziehung zur realen Welt zu haben scheinen.

Geht man von der Betrachtung eines einfachen Körpers, z. B. des Würfels, gleich zur Definition des geometrischen Körpers, der Fläche, der Linien, des Punktes über, so bleiben diese allgemeinen Begriffe fürs erste dem Schüler unverständlich, da er die Nothwendigkeit gerade dreier Dimensionen des Körpers und zweier der Fläche keineswegs so leicht einsieht, als gewöhnlich angenommen wird. „Die drei Dimensionen des Raumes“, sagt Bartholomäi, „setzen das Loth auf der Geraden und der Ebene voraus, zwei Begriffe, welche erst später entwickelt werden können; daher kann nichts verkehrter sein, als sie an die Spitze der Geometrie zu

*) Vergl. Berliner Blätter für Schule und Erziehung. 1865. Nr. 41.

stellen.“ Ebenso entschieden tadelt es Erler, gleich von vornherein zu lehren, daß jeder Körper drei Ausdehnungen habe. Damit, daß man z. B. sagt, die Walze habe drei Ausdehnungen von vorn nach hinten, von rechts nach links, von oben nach unten, ist es nicht gethan. Indem Richtung und Ausdehnung vermischt werden, ist es dem Kinde schwer, an dem Kreise, noch schwerer, an der Kugeloberfläche nur zwei, an der Kreislinie gar nur eine Ausdehnung zu unterscheiden, und wie viel schwieriger, an so vielen unregelmäßigen Körpern, wie sie ihm die Schulstube bietet, gerade nur drei Ausdehnungen zu bezeichnen. Erler zeigt, wie der in der That gar nicht so einfache Gegenstand nur auf genetischem Wege erledigt werden kann. Indem der Punkt sich bewegt, kann es zwar nach und nach in sehr verschiedenen Richtungen geschehen; der Weg hat aber stets nur die eine Ausdehnung, welche durch die Bewegung des Punktes erzeugt wird, und diesen Weg nennt man eine Linie. Man kann von der Kreislinie nicht sagen, daß sie nur von vorn nach hinten rc. ausgedehnt sei, aber sie hat nur die eine Ausdehnung, nämlich diejenige, welche der sie beschreibende Punkt erzeugte. Das Dreieck hat zwei Ausdehnungen; um diese nachzuweisen, kann man die Grundlinie, welche eine Ausdehnung repräsentirt, etwa nach einer andern Richtung so bewegen, daß sie zugleich nach einem bestimmten Gesetze abnimmt; oder man kann die Grundlinie um den einen Endpunkt drehen, indem sie ebenfalls ihre Länge entsprechend ändert. Indem in beiden Fällen durch die Bewegung der Graden die Dreiecksfläche entsteht, erhält die letztere neben der ursprünglichen Ausdehnung der Geraden noch eine zweite Ausdehnung. Bewegt man die Kreislinie nach beiden Seiten parallel sich selbst, indem sie sich nach bekanntem Gesetze zusammenzieht und ihr Mittelpunkt auf einer Geraden bleibt, die senkrecht auf ihrer Ebene im Mittelpunkte errichtet ist, so erhält man die Kugeloberfläche, ebenso, wenn man die Kreislinie in unveränderter Größe um ihren Durchmesser dreht. Da in beiden Fällen eine Linie bewegt wird, so erhält die erzeugte Raumgröße zwei Ausdehnungen. Man kann sich nun jede Fläche auf verschiedene Weise erzeugt denken, man kann sie sich nach sehr verschiedenen Richtungen ausgedehnt denken, aber da sie stets nur durch die Bewegung einer Linie entstanden sein kann, lassen sich an ihr bei jeder einzelnen Entstehungsweise nur zwei Ausdehnungen nachweisen. Analoges gilt nun für den Körper. Hat man irgend einen Körper, so kann man zwar denselben auf verschiedene Arten entstanden denken, es lassen sich unzählige Richtungen angeben, nach denen er ausgedehnt ist, aber er ist stets das Resultat der Bewegung einer Fläche und erhält daher außer den beiden Ausdehnungen der Fläche noch eine dritte*). Der Lehrer ersieht aus dieser Darstellung, daß der Schüler mit den Raumformen schon ziemlich vertraut sein und gelernt haben muß, gewandt mit ihnen umzugehen, wenn er zu einer richtigen klaren Auffassung ihrer Dimensionen gelangen soll. Da nun in der Zahl derselben das Kriterium der allgemeinen Begriffe: Körper, Fläche rc. liegt, so folgt daraus, daß die Definition dieser Begriffe viel zu früh auftritt, wenn sie sich gleich zu Anfang des Unterrichts an die Betrachtung eines einzelnen Körpers anschließt. Die kurze Analyse eines solchen kann daher als ein geeigneter Anfang des

*) Vergl. Erler a. a. O.

geometrischen Elementarunterrichts nicht angesehen werden; die Auffassung der allgemeinen Begriffe, um deren Definition es sich dabei handelt, kann dem Abstractionsvermögen der Schüler erst auf einer späteren Stufe zugemuthet werden. „Gleich von vornherein", sagt Bartholomäi*), „auf die Definitionen von Punkt, gerader Linie, Ebene &c. zu dringen, wie viele Formenlehren thun, ist gewiß verkehrt; denn das Kind kennt diese Dinge in abstracto noch gar nicht, ihm ist die Anschauung für das Verständniß mehr als genug." Ebenso warnt Zähringer**) vor dem zu frühen Gebrauche der Definitionen. „Es muß", sagt er, „vor Allem die Anschauung gebildet und ein Vorrath ebener und räumlicher Gebilde bei dem Knaben erzeugt werden; an diesen mag er dann auf der zweiten Stufe auch seinen Verstand durch Untersuchung, Vergleichung und Zusammenstellung üben, und ist ihm die Anschauung geläufig, kennt er die wesentlichsten Eigenschaften der Gebilde, dann mögen sie aus ihrer rein geometrischen Sphäre in die allgemeine mathematische heraustreten, mögen Größen werden und sich so allen Operationen der Zahl, der Maßgleichung unterwerfen."

3. Weist man, wie es üblich ist, den ersten Unterricht in der elementaren Geometrie der Mittelstufe zu, auf welcher das Zeichnen beginnt, so bietet sich uns in der Betrachtung einer Reihe von Körpern ein geeignetes Mittel dar, den Schüler in kurzer Zeit mit all den räumlichen Gebilden vertraut zu machen, an denen er im späteren Unterricht seine Kraft zu üben hat. Welche Körper zu diesem Zwecke der sinnlichen Anschauung vorzulegen sind, läßt sich nur im Allgemeinen bestimmen. Die unendliche Mannigfaltigkeit der Gestalt, in welcher uns der körperliche Inhalt der Welt entgegentritt, scheint ihre Auswahl schwierig zu machen. Erwägen wir jedoch, daß der ganze Gestaltenreichthum durch Combinationen weniger bestimmter Grundformen geworden ist, so liegt es nahe, der Anschauung des Schülers Modelle dieser Grundformen darzubieten. In der unorganischen Welt tritt uns die eine Hauptform der Dinge, die ebenflächige mit geradlinigen Flächenumgrenzungen entgegen, während wir in der organischen Welt zuerst und hauptsächlich die krummflächige mit krummlinigen Flächenumgrenzungen finden. Die einfachsten Repräsentanten dieser beiden Hauptformen, mit denen sich die elementare Stereometrie beschäftigt, legen wir dem Schüler zur Betrachtung vor. Damit er von Stoff und Farbe absehen lerne und nur die Form ins Auge fasse, verfertigen wir die Modelle aus demselben Materiale und vermeiden jede auffällige Färbung desselben: wir suchen die Form zu isoliren. Indem er bei ihrer Betrachtung erkennt, daß die Beobachtungen, die er über die Form macht, nicht von den qualitativen Eigenschaften der Dinge abhängen, welche ihn anfangs eben so sehr als die formellen beschäftigten, treten jene in seinem Bewußtsein zurück, und die geometrischen Formen lösen sich als selbstständige psychologische Producte von der Anschauung los***).

Der Körper, der zuerst betrachtet wird, muß natürlich wenige verschiedene Elemente darbieten, und diese müssen der Art sein, daß sie die leichteste Auffassung gestatten. Wir beginnen daher mit dem Würfel

*) Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 1874. Nr. 19.
**) Pädagog. Rev. 1849. 6. Heft.
***) Vergl. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 1874. Nr. 19.

und gewinnen dadurch an dem rechten Winkel zugleich das erste anschauliche Maß des Winkels*). Zizmann**) läßt auf den Würfel den regelmäßigen Vierflächner, den regelmäßigen Achtflächner, die vierseitige Pyramide mit quadratischer Grundfläche und gleichschenkligen congruenten Seitenflächen, das sechsseitige gerade Prisma mit regelmäßiger Grundfläche, dann den geraden Cylinder, den geraden Kegel, beide mit kreisförmiger Grundfläche, und endlich die Kugel folgen. Kaselitz behandelt dieselben Körper; Müller***) läßt das Tetraëder und Octaëder fort, nimmt aber die dreiseitige Pyramide und das drei- und fünfseitige Prisma hinzu. Hauptsache ist, daß die zur Behandlung kommenden Körper die geometrischen Formen in einer gewissen Vollständigkeit und in einer Stufenreihe vom Einfachen zum Zusammengesetzteren zur Anschauung bringen; im Uebrigen ist ihre Auswahl an keine Regel gebunden.

Indem wir den vorbereitenden Charakter unseres Unterrichts nicht aus dem Auge verlieren, halten wir bei der Betrachtung der an den Körpern sichtbaren räumlichen Gebilde den Unterschied zwischen ihren constitutiven und attributiven Merkmalen†) fest. Nur auf jene lenken wir die Aufmerksamkeit; diese behalten wir dem späteren Unterrichte vor. Wir unterlassen es daher, z. B. bei der Betrachtung des Würfels, sogleich alle Eigenschaften des Quadrats und, indem wir die Diagonale ziehen, die Eigenschaften der entstehenden rechtwinklig-gleichschenkligen Dreiecke durchzugehen. Ferner sehen wir jeden Körper als ein geometrisches Individuum an; wir ziehen daher nichts in die Betrachtung herein, wozu der Körper nicht die unmittelbare Anschauung giebt, und lassen sogar die zufälligen Merkmale in den Begriffen bestehen, um sie erst dann zu entfernen, wenn sie an anderen Körpern mit anderen zufälligen Merkmalen behaftet auftreten. Wir vermeiden es z. B. bei der Betrachtung des Würfels außer dem rechten Winkel schon die stumpfen und spitzen zu berücksichtigen; ja, wir lassen sogar im Begriff des rechten Winkels noch die Gleichheit der Schenkel als Merkmal bestehen, bis der Schüler etwa bei Betrachtung des dreiseitigen geraden Prisma's von selbst davon absehen lernt.

Damit die Anschauungsthätigkeit nicht willkürlich umherschweife, sondern eine bestimmte Ordnung innehalte, hat der Lehrer sie nach vorher bedachtem Plane durch geeignete Fragen zu leiten. Höchste Kürze, Bestimmtheit und Deutlichkeit der Fragen, also auch die prägnanteste Betonung der den Sinn einer Frage vorzugsweise enthaltenden Wörter sind dabei das beständige Streben des Lehrers. Was der Schüler unter seiner Leitung findet, hat er ebenso präcis und bestimmt in vollständigen Sätzen auszusprechen. Sind die constitutiven Merkmale eines Anschauungsobjects, z. B. einer Figur, gefunden, so werden dieselben zusammengefaßt. Da wir es aber

---

*) Vergl. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 1874. Nr. 19.

**) Zizmann, Geometrische Formenlehre.

***) Prakt. Schulmann. X. S. 356.

†) In der Definition eines geradlinigen Dreiecks liegt nur die Vorstellung einer von drei Graden begrenzten Figur. Diese Figur hat aber noch andere Eigenschaften, welche zu Anfang nicht mitgedacht, nachher aber gesucht werden. Die wenigen, den Begriff bildenden Merkmale heißen constitutive oder constituirende, die aus ihnen entwickelten, die dem Dinge zwar ebenso wesentlich sind, aber von Anfang an nicht mitgedacht werden, attributive. Vergl. Commentar zu A. Diesterweg's elementarer Geometrie.

zunächst nur darauf absehen, das Anschauungsvermögen zur Gestaltung deutlicher Vorstellungen zu entwickeln, lassen wir an die Stelle der Definition die Beschreibung treten; „denn psychologisch wird eben nur das Object der Anschauung als Begriff gefaßt und nicht über- und untergeordnet. Erst wenn die Elemente sich vielfach wiederholt, sich in verschiedenen Reihen als dieselben erwiesen haben, gewinnt der psychologische Begriff Sicherheit und Festigkeit und eine bestimmte nothwendige Stellung zu den übrigen, und das Verständniß des logischen Begriffs und seine Bedeutung für das Wissen wird dem Kinde erst allmählich klar, weil derselbe ein Ideal ist."*) Ist es gelungen, durch die äußere Anschauung die innere Anschauung der geometrischen Objecte zu entwickeln, dann stellen wir die äußerlich und innerlich wahrgenommenen Gegenstände in passenden Zeichnungen dar und halten uns fernerhin entweder an äußere Anschauungen an wirklichen Körpern, oder an innere Anschauungen, die wir durch entsprechende Zeichnungen versinnlichen. Daß der Schüler die geometrischen Objecte, die er durch die Anschauung der ihm vorliegenden Körper aufgefaßt hat, auch an anderen Gegenständen der Natur und Kunst, die in seinem Erfahrungskreise liegen, selbstthätig aufzusuchen hat, brauchen wir als selbstverständlich nur zu erwähnen.**)

4. Auf einem andern Wege sucht **Bartholomäi** im Schüler die räumlichen Vorstellungen zu entwickeln, welche das Fundament des geometrischen Unterrichts bilden. Indem er aus psychologischen Gründen schon dem ersten Anschauungsunterricht die Aufgabe stellt, die Cultur der räumlichen Vorstellungen planmäßig zu betreiben, bietet sich ihm als erstes geometrisches Object die **Schulstube** dar. Sie erregt leicht das Interesse der Kinder, ist der Würfelform wenigstens verwandt und läßt gerade diejenigen geometrischen Vorstellungen gewinnen, welche als die wichtigsten erscheinen.

Zunächst werden die Lagenverhältnisse durchgearbeitet. Die vier Wände des Schulzimmers werden nach gewissen zufälligen Merkmalen z. B. als Tafel-, Thermometer-, Thür- und Fensterwand bezeichnet, und die Kinder angeleitet, ihre Reihe von jeder Wand aus nach rechts und links hin aufzufassen. Indem sie der in Rede stehenden Wand das Gesicht zuwenden, sagen sie, darauf zeigend: Das ist die Tafelwand, das ist die Thermometerwand ꝛc. Bezeichnen wir der Kürze wegen (nicht für die Kinder, sondern für uns) die vier Wände mit A, B, C und D, so bieten sich folgende Reihen: A, B, C, D; B, C, D, A ꝛc. ferner A, D, C, B; D, C, B, A ꝛc. zur Auffassung und Einübung dar. Darauf werden auch der Fußboden und die Decke berücksichtigt, die wir mit E und F bezeichnen wollen, und die Reihen A, E, C, F; F, C, E, A; B, E, D, F; F, D, E, B ꝛc. eingeübt.

Können die Kinder auf die Fragen: Wo ist die Tafelwand? Wo ist die Decke? ꝛc. sofort mit **da**, **hier**, **dort** antworten und zugleich die Richtung zeigen, in welcher die Gegenstände zu finden sind, dann werden die Bestimmungen **vorn** — **hinten**, **rechts** — **links**, **unten** — **oben** zu Hülfe genommen. Da es mit den Vorstellungen **rechts** und **links**

*) Bartholomäi. (Deutsche Blätter ꝛc. 1874. Nr. 19.)

) Eine zweckmäßige Anleitung zur vorbereitenden Betrachtung geometrischer Körper geben: **Fresenius, Die Raumlehre als Grammatik der Natur, und **Zizmann**, Geometrische Formenlehre.

so viel als möglich wiederholt. Darauf läßt man alle rechten Winkel, welche die Kinder bemerken oder bemerkt haben, angeben. Den Schluß dieser Uebungen bilden folgende Zusammenstellungen: 1) Alle ganzen Drehungen sind gleich. 2) Die ganze Drehung zerfällt in zwei halbe und vier Viertel-Drehungen. 3) Alle halben und alle Viertel-Drehungen sind einander gleich. 4) Man kann eine Drehung machen, die so groß ist wie mehrere andere zusammen. 5) Man kann eine Drehung angeben, die um $^1/_4$, $^2/_4$, $^3/_4$, $^4/_4$ Drehung kleiner ist als eine andere. 6) Geht eine Drehung von links nach rechts (rechts nach links), so wird eine andere hinzugefügt durch Drehung von links nach rechts (rechts nach links). 7) Geht eine Drehung von links nach rechts (rechts nach links), so wird eine andere von ihr weggenommen durch Drehung von rechts nach links (links nach rechts).

Hat der Unterricht diese Ergebnisse gewonnen, dann wendet er sich den Grenzen der Schulstube zu. Die Kinder zeigen zuerst, wo jede der sechs begrenzenden Flächen aufhört; dann nennen sie die begrenzenden Flächen und geben genau die Ausdehnung der Grenzen an, z. B. die Tafelwand grenzt von hier bis dorthin an den Fußboden, von hier bis dorthin an die Thermometerwand 2c. Darauf erhält eine jede Wand ein Oben und Unten, ein Rechts und Links, und die Kinder geben an, an welche Flächen sie oben, unten 2c. grenzt. Zur weiteren Uebung stellt der Lehrer Aufgaben und Fragen wie folgende: Zeigt die Grenze zwischen der Fensterwand und der Decke? Zwischen welchen Flächen ist diese Strecke Grenze? Zu welchen Flächen gehört diese Strecke? Welche Flächen fangen an, wo die Thürwand aufhört? Welche Flächen hören da auf, wo die Decke anfängt? 2c.

Hieran schließt sich die Auffassung der körperlichen Ecke. Fragen wie folgende: Wo stoßen Tafel-, Fensterwand und Decke, wo Tafel-, Fensterwand und Fußboden 2c. zusammen? Welche Flächen stoßen hier zusammen? Welche Flächen stoßen (treffen) nicht zusammen? leiten die Sache ein. Dann wird festgestellt: Wo drei Flächen zusammentreffen, da ist die Spitze einer körperlichen Ecke. Zwischen zwei zusammenstoßenden Flächen ist eine Strecke, zwischen zwei nicht zusammenstoßenden Flächen sind vier Flächen. Die Strecke zwischen zwei Flächen heißt Kante. Von der Spitze jeder Ecke der Schulstube gehen drei Kanten aus, und in jeder Spitze einer solchen Ecke treffen drei Kanten zusammen. Damit ist wieder ein weites Uebungsfeld erschlossen. Die Kinder haben anzugeben, welche Kanten von der Spitze jeder Ecke ausgehen oder in ihr zusammenstoßen: zunächst bloß zeigend, dann mit Angabe der Flächen, zu denen die Kanten gehören, z. B. von hier aus gehen die Kanten zwischen der Tafel- und Fensterwand, zwischen der Tafelwand und der Decke, zwischen der Fensterwand und der Decke; endlich noch breiter, z. B. von der Spitze der körperlichen Ecke zwischen der Tafel-, Fensterwand und Decke gehen die Kanten aus zwischen 2c. Genaues Sehen und Auffassen ist jedoch immer die Hauptsache. Stoff zu weiteren Uebungen geben die Sätze: Wo zwei Kanten zusammentreffen, da treffen drei zusammen, und wo von einer Spitze einer körperlichen Ecke zwei Kanten ausgehen, geht auch noch eine dritte aus. Jede Kante trifft mit vier anderen Kanten zusammen. Wo drei Kanten zusammentreffen, da stoßen auch drei Flächen zusammen und umgekehrt. Leitende Fragen dürfen natürlich nicht fehlen.

z. B. Welche Kante geht von dem Punkte aus, von welchem diese beiden Kanten ausgehen (und umgekehrt)? Welche Kante trifft mit den beiden Kanten zwischen Fußboden und Thürwand und zwischen Fußboden und Fensterwand zusammen (und umgekehrt)? ꝛc.

Nun werden Lage und Form der Grenzflächen des Schulzimmers ins Auge gefaßt. Das Ergebniß der Betrachtung bilden folgende Sätze: Die Schulstube wird von 6 Flächen begrenzt. Eine ist unten, eine oben, vier sind an den Seiten. Die untere Fläche heißt Grundfläche, die obere Deckfläche, die an der Seite heißen Seitenflächen. Jede Fläche wird von vier Strecken eingeschlossen. Diese Strecken heißen Seiten der Flächen, die Flächen aber Vierseite. Zwei an einander grenzende Flächen bilden einen Keil. Drei in einem Punkte zusammenstoßende Flächen bilden eine körperliche Ecke. Vier derselben sind unten, vier oben. Die Grenze zweier Flächen, welche an einander stoßen, heißt Strecke oder Kante. Von diesen sind vier unten, vier oben, vier an den Seiten. Die Kanten, welche von vorn nach hinten gehen, sind gleich, ebenso die, welche von links nach rechts gehen, und endlich auch die, welche von oben nach unten gehen (die Seitenkanten). Jedes Vierseit hat vier Rechte (welche durch Drehung aufzufassen sind). Je zwei Vierseite liegen einander gegenüber. Je vier Vierseite bilden eine vierseitige auf beiden Seiten offene Röhre mit vier gleichen Kanten. Je zwei körperliche Ecken liegen einander gegenüber; ebenso je zwei Kanten, und zwar sind dieselben gleich. Bilden drei Flächen eine körperliche Ecke, so bilden die drei übrigen die gegenüber liegende. Bilden drei Kanten eine körperliche Ecke, so bilden die den Kanten gegenüberliegenden die der Ecke gegenüberliegende Ecke. Jede Fläche der Schulstube hat vier Seiten und vier Rechte. Jeder Seite liegt eine andere gegenüber und jedem Rechten ein anderer. Die gegenüberliegenden Seiten sind gleich. Jede Kante (Strecke oder Seite) hat zwei Enden, Endpunkte. Die Schulstube ist zwischen 6 Flächen, 12 Strecken, 8 körperlichen Ecken; jede Fläche zwischen 4 Flächen, 4 Strecken, 4 Ecken; jede Strecke zwischen 2 Flächen, 2 Ecken; jede Ecke zwischen 3 Flächen, 3 Strecken.

Die nun folgenden Uebungen in der Auffassung räumlicher Formen knüpfen sich an die Uhr, die inzwischen für die Kinder ein zweiter Gegenstand von größtem Interesse geworden ist. Aber wir brechen unser Referat ab und verweisen auf die Abhandlung: „Die Geometrie der Volksschule. Von Dr. F. Bartholomäi"*), in welcher der Leser nicht bloß die weiteren Details der Ausführung, sondern auch eine psychologische Begründung des Lehrganges findet. Nach unseren Erfahrungen über die Leistungsfähigkeit der Kleinen sind manche der angegebenen Uebungen viel zu schwierig, und andere zu weit ausgesponnen, als daß sie ihr Interesse nachhaltig in Anspruch nehmen könnten; dennoch halten wir die Anweisung des um den Unterricht in der Mathematik verdienten Verfassers, der 28 Jahre lang für den „Pädag. Jahresbericht" (von Nacke und Lüben) das Referat über die mathematische Literatur geliefert hat, für eine beachtenswerthe didaktische Leistung, die wir nicht übergehen durften. Mögen erfahrene und bewanderte Lehrer der Kleinen sein originelles Verfahren einer weiteren Prüfung unterziehen.

*) Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 1874. 1875.

V.

Auswahl und Anordnung des Stoffes.

1. Hat der Schüler auf dem Wege der Anschauung einen Vorrath von geometrischen Vorstellungen gewonnen, so bietet sich für den weiteren Unterricht innerhalb der Grenzen, die wir der elementaren Geometrie gezogen haben, eine reiche Fülle verarbeitbaren Stoffes dar. Aber die Elementarschule kann bei den wichtigen Aufgaben, die sie auch auf andern Gebieten des Wissens und Könnens zu lösen hat, unserem Gegenstande nur einen geringen Theil ihrer Zeit zur Verfügung stellen. Sie muß daher auf eine erschöpfende Behandlung desselben verzichten und den Umfang des geometrischen Stoffes so zu bemessen suchen, daß sich derselbe in der kurzen Unterrichtszeit zu einem gewissen Abschluß bringen und zum völligen Eigenthum der Schüler machen läßt.

Während wir im vorbereitenden Unterrichte zunächst nur das Anschauungs- und Darstellungsvermögen, das sprachliche und plastische, anregend zu bethätigen suchen, bemühen wir uns auf den folgenden Stufen — selbstverständlich unter der natürlichen Beschränkung, welche der Standpunkt der Schüler erheischt — auch das Abstractions-, Combinations- und Schlußvermögen zu üben und zugleich den Forderungen des praktischen Lebens, für das wir unsere Schüler zu bilden haben, genügend Rechnung zu tragen. Daher wählen wir solche Lehren und Uebungen aus, die neben ihrem formalen Werthe auch eine praktische Bedeutung haben. Unberechtigte Ansprüche nach beiden Seiten hin suchen wir möglichst abzuwehren. Nur was ein zarter Mensch von 10 bis 14 Jahren gemäß der Stufe seiner Kraft, d. h. auf dem Wege und durch das Mittel äußerer und innerer Anschauung, einfacher Combinationen und leichter Schlüsse, begreifen und in seinem Geiste zu ferneren Vorstellungen oder auch äußerlich im Leben anwenden kann, darf in den Unterricht aufgenommen werden. Demgemäß schließen wir alles aus, was die Kraft des Schülers übersteigt, oder ihr eine unnatürliche Anstrengung zumuthen würde, ebenso alles, was ein mehr theoretisches als praktisches Interesse hat, oder seine Anwendung erst auf höheren Stufen finden kann.

Da die verschiedenen Kategorien der Elementarschule ihre Schüler meist in demselben Lebensalter entlassen, so kann die Frage, in welchem Umfange sich die elementare Geometrie am Unterrichte einer jeden einzelnen zu betheiligen habe, nur mit Rücksicht auf die zu Gebote stehende Zeit beantwortet werden. Die sechsklassige Mittelschule*) hat selbstverständlich mehr zu leisten als die drei- oder vierklassige Volksschule und diese weiter gehenden Anforderungen zu genügen als die ein- oder zweiklassige Volksschule, welche die Geometrie mit dem Zeichen- und Rechenunterrichte verbinden muß. Aber der Unterschied wird im Allgemeinen doch nur ein quantitativer sein können.

Der Unterricht in der ein- und zweiklassigen Elementarschule muß sich darauf beschränken, das im Anschauungscursus gewonnene

*) Wir denken dabei zunächst an die nach den „Allgemeinen Bestimmungen ꝛc. organisirte preußische Mittelschule“.

Material übersichtlich zusammenzustellen, durch leichte Sätze, die sich unmittelbar aus der Anschauung ergeben — wie die von den Neben- und Scheitelwinkeln, den Winkeln an Parallelen, dem gleichschenkligen Dreiecke ꝛc. — zu erweitern, die aufgefaßten räumlichen Gebilde durch Zeichnung darzustellen und endlich Anleitung zum Ausmessen und Berechnen der einfachsten Raumgrößen zu geben.

In der drei- und vierklassigen Volksschule, in welcher die Geometrie als selbstständiger Gegenstand auftritt, bleibt nach Beendigung des grundlegenden Unterrichts noch hinlänglich Zeit, eine Reihe von Lehrsätzen auch mittelst leichter Schlüsse zu entwickeln, um mit Hülfe derselben leichte Constructions- (auch Theilungs- und Verwandlungs-) Aufgaben zu lösen und die Regeln über die Ausmessung und Berechnung der Raumgrößen eingehender zu begründen. Sätze wie die von der Winkelsumme des Drei-, Vier- und Vielecks, von der Congruenz der Dreiecke, von der Gleichheit der Parallelogramme und Dreiecke u. a. werden hier an ihrer Stelle sein.

Die Mittelschule endlich hat auch den Pythagoräischen Lehrsatz, die wichtigsten Sätze der Kreislehre und Einiges von der Aehnlichkeit der Dreiecke in den Bereich des Unterrichts zu ziehen. Macht sie daneben den Schüler im Rechenunterrichte mit dem Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel und den Grundeigenschaften der Proportionen bekannt, so findet sie in den Constructions- und Berechnungsaufgaben, die sich auf dieser Grundlage behandeln lassen, ein reiches Uebungsmaterial, mit dessen Verarbeitung sie wahrer geistiger Bildung, deren Tendenz überall die Hervorrufung und Steigerung der Selbstthätigkeit ist, nicht geringen Vorschub leisten kann.

Bei dem ihr in reicherem Maße vorliegenden Stoffe kann sich die Mittelschule häufiger als die weniger gegliederte Volksschule der Ableitung durch leichte Schlüsse bedienen; von der strengen Form wissenschaftlicher Behandlung muß sie aber Abstand nehmen. Soll auf Einsicht und guten Erfolg gerechnet werden, so darf erfahrungsmäßig der wissenschaftliche Unterricht in der Geometrie nicht mit Schülern unter 14 Jahren begonnen werden. Hier zieht das psychologische Gesetz die Grenze. Diese zu überschreiten ist unpsychologisch, naturwidrig und bringt keinen Gewinn. Wie wir schon hervorgehoben haben, ist dem Knabenalter die anschauliche Betrachtungsweise eigenthümlich. Unsere Elementarschüler, zu denen wir auch die Schüler der Mittelschule zählen müssen, sofern sie derselben schon im 14. Lebensjahre entwachsen, haben sich mit dieser zu begnügen, und sie reicht für die Thätigkeit, zu welcher sie im Leben berufen werden, auch vollständig aus.

Da der Unterricht nicht nur die Thätigkeiten des Geistes beleben, sondern auch die Fertigkeit und die Anwendung im Leben erhöhen — in dem höheren, wie in dem niederen Sinne des Wortes praktisch sein soll, so legen wir großes Gewicht auf die Uebung im Lösen geometrischer Aufgaben. Wir halten es aber für verkehrt zu verlangen, daß den Schülern nur solche Aufgaben vorgelegt werden, die ihnen im späteren Leben zustoßen können. Wer kann bestimmen, welche praktischen Bedürfnisse einmal jedem Schüler je nach der Wahl seines Berufes entgegentreten werden! So wenig wie die Muttersprache ein Gegenstand des Unterrichts ist, damit der Schüler lerne, wie man z. B.

sich schriftlich Leder bestellt, wenn man ein Schuhmacher ist, ebenso wenig treibt man Geometrie, damit der Schüler erfahre, wie man z. B. einen Bauriß mit Kostenanschlag fertigt, wenn man als Zimmermann ein Haus bauen will. Bei dem einseitigen Utilitätsstreben, das sich in manchen Schriften über elementare Geometrie geltend macht, muß das besonders hervorgehoben werden. Wie der Schüler im Sprachunterrichte durch vielfache Uebung in mündlicher und schriftlicher Darstellung lernen soll, Gedanken überhaupt zum correcten Ausdruck zu bringen, so soll er im geometrischen Unterrichte lernen, Aufgaben überhaupt zu lösen, damit er dadurch die Fertigkeit erlange, später in jedem etwa vorkommenden Falle sich selbst zu helfen.*) Die Elementarschule ist keine Fachschule, die specielle Fachkenntnisse für alle möglichen Berufsarten zu geben hat. Der wahre Unterricht sucht productive Kräfte zu schaffen, und die Elementarschule hat vorzugsweise die Bestimmung, die Kräfte anzuregen und sie zur selbstständigen Anwendung im Leben zu stärken; darin liegt ihr Werth und ihre hohe Bedeutung.**) Aus diesem Grunde vermögen wir es nicht zu billigen, wenn man den Knaben geometrische Rechenaufgaben vorlegt, die ihrem Alter ganz fernliegende und fremdbleibende thatsächliche Verhältnisse betreffen, während man andererseits die sogenannten combinatorischen Aufgaben, welche die alte Formenlehre in den Vordergrund stellte, als unnützes „Liniencombinations-Treiben" verächtlich über Bord wirft. Allerdings ist viel Spielerei mit leeren Raumformen getrieben worden; aber der Mißbrauch hebt den rechten Gebrauch nicht auf. Aufgaben wie folgende: Wie viel gerade Linien können zwischen 2, 3, 4, 5 .... n Punkten höchstens gezogen werden? In wie viel Punkten können sich 2, 3, 4, 5 .... n Linien höchstens schneiden? Wie viel Diagonalen sind in einem Drei-, Vier-, Fünf- .... neck möglich? &c. erregen, anschaulich behandelt, das lebhafteste Interesse der Schüler; andererseits bauen sie unmittelbar die Brücke zu dem begriffsmäßigen Erkennen. Ihre Behandlung schließt sich in lückenlos stetigem Zuge dem Entwickelungsgesetze der geistigen Natur des Menschen an, die von der niederen Potenz der Anschauung zu der höheren Dignität der Begriffe hinaufsteigt, und entspricht der Individualität jedes einzelnen Schülers. Der Eine, Schwächere, sucht einzelne Fälle der Aufgabe, um die es sich handelt, auf und bleibt bei der concreten Kenntniß stehen, während ein Anderer diese Aufgabe weiter verfolgt und es bis zur klaren Erkenntniß des darin liegenden Gesetzmäßigen bringt, und ein Dritter, noch Begabterer, bis zur Aufstellung des allgemeinen Gesetzes in symbolischer und in entsprechender Wortformel vordringt. Diese Behandlung combinatorischer Aufgaben übt die Schüler im selbstthätigen Finden von Gesetzen und Regeln auf dem Wege der Induction in einer Geistesthätigkeit, welche zu den wichtigsten und fruchtbarsten gehört, und bahnt damit der naturgesetzlichen Behandlung der Naturerscheinungen und der Auffindung der Naturgesetze den Weg, welche eben durch das Mittel inductorischer Schlüsse gefunden werden. Lehrern, welche trotzdem in einseitiger Verfolgung des Nützlichkeitsprinzips über die combinatorischen Uebungen das Verdammungsurtheil aussprechen zu müssen glauben, geben

*) Vergl. Kaselitz a. a. O.

**) Vergl. Commentar zu A. Diesterweg's elementarer Geometrie.

wir mit Bartholomäi zu bedenken, daß ein Schüler, welcher nicht gelernt hat, alle Möglichkeiten schnell und geordnet zu durchlaufen, ebenso wenig für die Praxis, auf welche so großes Gewicht gelegt wird, wie für die Speculation befähigt ist.

2. Was die Anordnung des zu behandelnden Stoffes betrifft, so wird es nicht überflüssig erscheinen, wenn wir zunächst die wissenschaftliche Geometrie nach diesem Gesichtspunkt ins Auge fassen. Hier bieten sich für die Anordnung der geometrischen Wahrheiten drei verschiedene Principien dar. In der Euklidischen Geometrie treten die Sätze in einer solchen Reihenfolge auf, daß jeder derselben sich aus den früheren streng logisch ableiten läßt. Ihr Princip der Anordnung ist nur die Möglichkeit der Demonstration. Der Inhalt der Sätze bleibt dabei so unbeachtet, daß die heterogensten Dinge neben einander erscheinen und es große Schwierigkeit verursachen würde, wenn man dieselbe Reihenfolge nachconstruiren wollte. Die neueren Lehrbücher der Geometrie enthalten die Sätze meistens so geordnet, daß nicht bloß die Beweismöglichkeit, sondern zugleich die Verwandtschaft des Inhalts das Princip der Anordnung bildet. Sie behandeln die Sätze in einer Reihenfolge, welche der Schüler nicht nur leicht übersehen, sondern combinatorisch selbst erzeugen kann. Die genetische Methode, die neuerdings Eingang gefunden hat, stellt den Stoff nach seiner inneren Verwandtschaft zusammen. Sie sucht ihn in einem organischen Zusammenhange zu entwickeln, so daß das Vorhergehende das Nachfolgende schon im Keime enthält, jede vorausgegangene Untersuchung auf die folgende so viel als möglich naturgemäß von selbst hinleitet und an jeder Stelle eines einzelnen Abschnitts ein deutliches Bewußtsein erlangt wird nicht bloß über den Inhalt des schon Entwickelten, sondern auch über den Umfang des in diesem Abschnitt noch zu Untersuchenden.*)

Die elementare Geometrie hat selbstverständlich von einer systematischen Gliederung des Stoffes abzusehen; die ihr eigenthümliche Natur schließt auch bezüglich der Anordnung wissenschaftliche Anforderungen aus. Das Einfache, Naheliegende soll zwar dem Uebrigen vorangehen; aber nicht alles Vorhergehende ist nothwendig zum Begründen und Begreifen des Folgenden. Vielmehr dürfen wir, auf dem Boden der Anschauung stehend, uns überall der Unmittelbarkeit, d. h. der Herleitung der Sätze aus einfachen concreten Anschauungen, zuwenden, ohne dabei nothwendiger Weise das bereits Festgestellte zu Hülfe zu nehmen. Die Wahrheiten der elementaren Geometrie liegen nicht alle nach, sondern zum Theil neben einander; oder wo ein Nach- und Auseinander, d. h. consequente Ableitung stattfindet, geschieht es durch einfache Combinationen von Anschauungen und mehr oder weniger unmittelbares Erkennen.

Bei der Anordnung des Stoffes ist also dem Lehrer der elementaren Geometrie eine größere Freiheit gegeben als dem der wissenschaftlichen Geometrie. Aber wenn er auch den Stoff aus dem wissenschaftlichen Verbande gelöst nur in einzelnen, in sich abgeschlossenen Theilen behandelt, so wird er dennoch bestrebt sein müssen, ihn in eine Ordnung zu bringen, die nicht auf Zufall oder Willkür beruht, sondern dem Schüler auf

*) Vergl. Snell, Lehrbuch der Geometrie. I. Theil: Gradlinigte Planimetrie.

jeder Stufe einen klaren Ueberblick über das bereits Erlernte gewährt. Wird das Begriffsverwandte nicht auseinander gerissen, sondern in Gruppen zusammengestellt, also z. B. zuerst von den Linien und deren möglichen Lagen und Verbindungen, dann von dem Dreieck, Viereck, dem Kreise 2c. gesprochen; oder wird eine Untersuchung gleich für alle derselben Betrachtung unterliegenden Objecte zu Ende geführt, also z. B. auch die Winkelsumme des Vier=, Fünfecks 2c. bestimmt, nachdem die des Dreiecks gefunden worden ist: dann hat der Schüler ein leicht zu übersehendes Material vor Augen; er erkennt mit dem leitenden Gedanken der Anordnung zugleich den Umfang seines Wissens und findet darin einen Sporn zum Weiterstreben.*)

Besondere Rücksicht ist bei der Anordnung des Stoffes auf die neben den Lehrsätzen hergehenden Aufgaben zu nehmen. Es ist durchaus nicht zu rechtfertigen, wenn man z. B. Constructionsaufgaben, deren Lösung sich unmittelbar aus leicht faßlichen Lehrsätzen ergiebt, diesen vorausschickt und sie auf rein mechanischem Wege lösen läßt; dennoch lassen selbst gute Schriften die in diesem Falle allein naturgemäße Anordnung vermissen. Wenn man über einer geraden Linie nach derselben oder nach entgegengesetzter Richtung zwei gleichschenklige Dreiecke errichtet und durch ihre Spitzen eine gerade Linie zieht, so halbirt diese die Winkel an den Spitzen und die gemeinschaftliche Basis und steht senkrecht auf dieser. Hat der Schüler dies eingesehen — und die unmittelbare Anschauung läßt es ihn erkennen — so kann er auch die Aufgaben lösen: eine gegebene Gerade und einen Winkel zu halbiren, von einem Punkte aus auf eine gegebene Gerade eine Senkrechte zu fällen. Man braucht nicht erst zu commandiren: Schlage aus beiden Endpunkten mit gleicher Zirkelöffnung oberhalb und unterhalb der Geraden sich durchkreuzende Bogen 2c. Der Schüler findet, wenn er nicht verwahrlost ist, die so nahe liegende Auflösung selbst, und „durch nichts empfindet er eine solche Freude am Lernen als durch das Gelingen einer selbstthätigen Anstrengung, hier durch glückliche Lösung einer Aufgabe". Soll ihm diese Freude werden, so müssen die Aufgaben an richtiger Stelle gegeben werden. Erkenntniß geometrischer Wahrheiten und Anwendung derselben müssen in natürlicher Folge mit einander wechseln. Dieser Wechsel regt zur Selbstschau, zum Selbstversuchen, kurz zur Selbstthätigkeit an, „gibt der Beschäftigung mit der Geometrie einen erhöhten Reiz und befestigt zugleich das Erlernte in der natürlichsten Weise".

3. Das Bisherige enthält die Grundzüge, aus denen sich die Aufstellung eines Lehrganges entwickelt. Wir unterlassen es denselben zu objectiviren, weil ein solcher in mannigfaltiger Gestalt in den später aufzuführenden Schriften vorliegt. Eine kurze, schematische Darstellung, auf die wir uns hier beschränken müßten, würde den Lesern wenig Gewinn bringen. Wer sich erst mit dem Gegenstande selbst auf gründliche Weise bekannt gemacht hat, wird den Werth eines aufgestellten Lehrganges zu beurtheilen vermögen, eventuell selbst einen Lehrgang festzustellen wissen, der dem individuellen Standpunkte der Schüler, ihren Kräften und Bedürfnissen, sowie den Eigenthümlichkeiten des Gegenstandes und den besonderen Schulverhältnissen Rechnung trägt.

---

*) Vergl. Müller, Grundsätze und Lehrgänge für den Unterricht in der Geometrie. (Prakt. Schulmann X. S. 351.)

VI.

Das Lehrverfahren.

A. Die Entwickelung der Begriffe.

1. Der Elementarunterricht in der Geometrie hat zwar niemals mit Definitionen zu beginnen, aber es doch zu einer klaren Auffassung und correcten mündlichen Darstellung der geometrischen Begriffe zu bringen. Leider sind viele Lehrer im Gebrauche der Terminologie unseres Gegenstandes, sowie in der Aufstellung der hierher gehörigen Begriffsbestimmungen oft auffallend ungenau und oberflächlich. So lesen wir in einer neueren von pädag. Zeitschriften und von Behörden warm empfohlenen „Raumlehre": „Eine Fläche oder Figur ist eine durch Linien begrenzte Ebene." „Eine Linie ist die fortschreitende Bewegung eines Punktes." „Eine Sehne ist eine gerade Linie, welche zwei Punkte der Peripherie mit einander verbindet und nicht durch den Mittelpunkt geht." „Eine krumme Fläche ist eine solche, die Erhöhungen oder Vertiefungen hat" ꝛc. In einer anderen nach Maßgabe der „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oct. 1872" bearbeiteten „Raumlehre" steht: „Trapeze sind Vierecke, bei welchen nur zwei gegenüber liegende Seiten gleichlaufend, aber ungleich lang sind." „Der Winkel, welcher der Grundlinie gegenüberliegt, heißt die Spitze des Dreiecks" ꝛc. In einer „Geometrie der Volksschule" heißt es: „Bei einem rechten Winkel ist stets der eine Schenkel senkrecht gerichtet, wenn der andere wagerecht steht und umgekehrt" ꝛc.*) Der durch diese Beispiele constatirten Thatsache gegenüber müssen wir nachdrücklich betonen, daß auch der Lehrer der elementaren Geometrie bei der Aufstellung von Begriffsbestimmungen sich möglichster Schärfe zu befleißigen hat. Werden

*) Wir haben nicht nöthig, dem Leser das Fehlerhafte der angeführten Definitionen nachzuweisen; auf den letzten Satz vom „rechten Winkel" müssen wir aber specieller eingehen, weil er einen in den Elementarbüchern der Geometrie fast traditionell gewordenen Fehler enthält. Die Begriffe lothrechte, wagerechte und schräge Linien, die wir in allen Elementarbüchern behandelt finden, sind nicht „geometrische", sondern „physikalische" Begriffe, die als solche gar nicht in die Geometrie gehören. Die wissenschaftliche Geometrie kennt sie nicht; sie faßt die Lage der Linien niemals in Beziehung zum Schwerpunkt der Erde auf. Will man dies im geometrischen Elementarunterrichte thun, so muß man sich hüten, die „geometrische Verticalität" mit der physikalischen zu verwechseln oder jene für diese zu substituiren. Dieser Verwechselung begegnen wir aber in der Regel. Man stellt an die Schüler das ganz unausführbare Verlangen, „lothrechte" Linien auf die horizontal oder schräg liegende Schiefertafel zu zeichnen. Man sieht, die Beziehung der Linie zum Schwerpunkt der Erde wird stillschweigend beseitigt. Die Linien werden, ohne daß eine Andeutung darüber gemacht wird, in der Ebene der Tafel rechtwinklig zu zwei Gegenseiten derselben, d. h. geometrisch senkrecht gedacht. Auf dieser Verwechselung der physikalischen und geometrischen Verticalität beruht dann auch die landläufige, ganz verkehrte Definition des rechten Winkels: „Ein rechter Winkel ist ein solcher, bei dem der eine Schenkel senkrecht ist, wenn der andere wagerecht liegt." Einen rechten Winkel können auch zwei wagerechte, zwei schiefe, eine wagerechte und eine schiefe Linien bilden. Der geometrische Begriff des Senkrechten setzt den Begriff des rechten Winkels voraus. Der rechte Winkel ist ein Winkel, der durch die Vierteldrehung einer Geraden um einen Endpunkt derselben entsteht, oder ein Winkel, der seinem Nebenwinkel gleich ist. Bilden zwei gerade Linien einen solchen Winkel, dann stehen sie (geometrisch) senkrecht auf einander, gleichviel welche Lage sie zum Schwerpunkt der Erde haben.

einander subordinirte Begriffe identificirt, attributive Merkmale der Raumgrößen in ihre Definition aufgenommen, die Begriffe bald zu weit, bald zu eng aufgefaßt, dann muß der Unterricht die ihm sonst eigenthümliche Kraft entbehren, die formale Bildung der Schüler zu fördern.

2. Aber die genaue Definition thut es an und für sich noch nicht. Definition und Begriff sind zwei verschiedene Dinge. Es kann ein Schüler eine sehr präcise Definition anzugeben verstehen, im Fall er sie nämlich auswendig gelernt hat, ohne den richtigen Begriff zu haben, und umgekehrt kann er die constitutiven Merkmale eines Begriffes aufgefaßt haben, ohne im Stande zu sein, die Definition sprachlich zu fixiren. Es kommt vor allen Dingen darauf an, daß die hierher gehörigen Begriffe elementarisch, also anschaulich entwickelt werden. Ist dies geschehen, dann ist die Aufstellung der Definition von untergeordneter Bedeutung und stets zu vermeiden, wenn sie den Kindern sprachliche Schwierigkeiten darbietet. Wir gehen sogar noch weiter und meinen mit Bartholomäi: „Die logischen Definitionen thun dem Vorstellen immer Gewalt an; wir wissen psychologisch sehr häufig, was dies oder jenes ist, wir verwechseln den Heuhaufen nicht mit dem Dreiecke, aber wir sind nicht im Stande den Begriff logisch darzustellen. Wer auf dem Boden der Anschauung bleibt, bedarf der logischen Definitionen gar nicht, ja er kann sie im Allgemeinen gar nicht einmal ertragen; daher muß an die Stelle der Definition die Beschreibung treten."

Der geeignetste Weg, die Schüler zur klaren Auffassung geometrischer Begriffe zu führen, ist (in der elementaren wie in der wissenschaftlichen Geometrie) das genetische Verfahren, welches die Merkmale der Raumgrößen aus ihrer Entstehung ableitet. Soll der Schüler die Winkel nach ihrer verschiedenen Größe unterscheiden lernen, dann bildet man gewöhnlich einen rechten Winkel mit einem wagerecht liegenden Schenkel, zeichnet einen spitzen und stumpfen Winkel daneben und gelangt durch Vergleichung zu den Definitionen: Ein rechter Winkel ist ein solcher, bei welchem stets der eine Schenkel senkrecht (?) steht, wenn der andere wagerecht ist; ein spitzer Winkel ist ein solcher, der kleiner ist als ein rechter ꝛc. Oder man zeichnet ein Paar gleiche und ein Paar ungleiche Nebenwinkel an die Tafel und definirt nach einigen entwickelnden Fragen: Nebenwinkel sind solche Winkel, die einen Schenkel gemein haben und deren andere beiden Schenkel eine gerade Linie bilden; ein rechter Winkel ist ein solcher, der seinem Nebenwinkel gleich ist ꝛc. Bei der genetischen Methode dagegen läßt man die verschiedenen Winkelgrößen durch die Drehung eines Schenkels um den Scheitelpunkt entstehen. Substituirt man für den einen Schenkel ein Stäbchen, legt dasselbe auf den andern, durch eine Linie bezeichneten Schenkel und versetzt es dann in Drehung, so entsteht durch die Vierteldrehung der rechte, durch die halbe Drehung der gestreckte, durch die ganze Umdrehung der volle Winkel, durch eine Drehung, die kleiner ist als die Vierteldrehung, ein spitzer Winkel u. s. f. Dieser Erzeugung der Winkel durch Bewegung folgt der Schüler mit der größten Aufmerksamkeit. Sein Auge durchläuft mit einem Male alle Möglichkeiten der Winkelgröße. Es sieht, daß diese nicht durch die Länge der Schenkel, sondern durch die Größe der Drehung oder des Richtungsunterschiedes der beiden Schenkel bedingt ist, und daß der rechte und der gestreckte Winkel als bestimmte aliquote

Theile der ganzen Umdrehung völlig bestimmte und unveränderliche Winkelgrößen sind. Noch mehr, die unmittelbare Anschauung ergiebt, daß der äußerste Endpunkt des gedrehten Schenkels einen Kreisbogen beschreibt, der in demselben Verhältniß mit dem Winkel wächst, daß dem rechten Winkel ein Viertelkreis, dem gestreckten ein Halbkreis 2c. entspricht; mit einem Wort, der Zusammenhang zwischen Winkel und Bogen wird dem Schüler auf die einfachste Weise durch unmittelbare Anschauung deutlich. Definitionen, deren Einprägung oft so ermüdend und zeitraubend ist, sind bei diesem Verfahren vollständig überflüssig. Kann der Schüler auf die Frage: Was für ein Winkel entsteht durch eine Vierteldrehung? sofort die richtige Antwort geben, so hat er einen klaren Begriff der Sache und damit genug.

Zeichnet man eine gerade Linie und stellt in einem beliebigen Punkte derselben ein bewegliches Stäbchen auf, so sehen die Kinder wie die beiden dadurch gebildeten Winkel sich ändern, sobald das Stäbchen um den angenommenen Punkt gedreht wird; sie sehen, daß beide immer einen gemeinschaftlichen Schenkel haben und ihre beiden andern Schenkel eine Gerade bilden, daß bei der Drehung des gemeinschaftlichen Schenkels der eine dieser Winkel immer größer, der andere immer kleiner wird, daß der eine zuletzt ganz verschwindet, während der andere die Größe erreicht, die wir einen gestreckten Winkel nennen; sie begreifen, daß der eine der beiden Winkel gerade um so viel abnimmt, als der andere zunimmt und beide zusammen eine unveränderliche Größe haben, daß bei der Drehung des gemeinschaftlichen Schenkels eine Lage eintreten muß, wo beide Winkel einander gleich sind 2c., kurz, sie gelangen zu einem klaren Begriff der Nebenwinkel und zugleich zur klaren Erkenntniß ihrer Abhängigkeit von einander, ohne daß eine Definition gegeben, oder von ihnen verlangt wird.

Soll der Begriff der Tangente entwickelt werden, so geht man von der Secante aus. Diese hat in Bezug auf den Kreis dreierlei Punkte: solche, welche innerhalb, außerhalb und auf der Peripherie des Kreises liegen. Dreht man nun die Secante, indem man für sie ein Stäbchen substituirt, um einen außerhalb oder auf der Peripherie liegenden Punkt, so gelangt sie in eine Lage, in der sie nur einen Punkt mit dem Kreise gemein hat; man erhält — ohne Definition — den Begriff der Tangente. Ebenso leicht ergiebt sich derselbe, wenn man die Secante seitwärts fortbewegt.

Ist der Begriff eines regelmäßigen Vielecks zu gewinnen, so construirt man ein gleichschenkliges Dreieck, dessen Winkel an der Spitze ein genauer Theil von 4 R, z. B. der fünfte, ist, und schneidet ein eben solches Dreieck aus Pappe. Dreht man nun das Dreieck um einen der gleichen Schenkel (was durch das aus Pappe geschnittene Dreieck versinnlicht wird), bis es wieder in die Ebene fällt, so entsteht ein zweites gleichschenkliges Dreieck, das mit dem ersten eine Seite und die Spitze gemein hat und demselben in allen Beziehungen gleich ist. Nun kann das zweite Dreieck dieselbe Drehung in derselben Richtung machen; dadurch entsteht ein drittes gleichschenkliges Dreieck von gleicher Gestalt und gleicher Größe. Setzt man das fort, so füllen zuletzt fünf gleichschenklige Dreiecke den Raum an der gemeinschaftlichen Spitze derselben aus, und die Schüler sehen, daß eine geschlossene Figur entstanden ist,

daß alle Seiten dieser Figur gleich sind (denn jede ist die Grundseite des erzeugenden Dreiecks), und daß die Seiten auch gleiche Winkel einschließen (denn jeder Winkel ist ja das Doppelte des Winkels an der Basis in dem Erzeugungs-Dreieck). Jetzt begreifen sie es, wenn man ihnen sagt, diese Figur heiße ein regelmäßiges Vieleck, weil sie gleiche Seiten und gleiche Winkel habe. Sie erhalten zugleich eine anschauliche Vorstellung von der Entstehung eines regelmäßigen Vielecks; sie sehen, daß es einen Mittelpunkt, d. h. einen Punkt hat, der von allen Ecken gleich weit entfernt ist, daß sich daher durch seine Ecken ein Kreis beschreiben läßt, daß es sich in so viele congruente Dreiecke zerlegen läßt, als das regelmäßige Vieleck Seiten hat, daß man nur eins dieser Dreiecke zu kennen braucht, um das ganze Vieleck zu berechnen, kurz, es ergiebt sich mit dem Begriff alles, was der Schüler sonst noch von dem Vieleck zu lernen hat.*)

Otto Schulz hat auf diese fruchtbare Methode elementarer Veranschaulichung und Entwickelung geometrischer Begriffe schon vor 30 Jahren aufmerksam gemacht, Mager, Wittstein, Bartholomäi u. a. haben ihrer Anwendung in der wissenschaftlichen Geometrie schon vor Jahrzehnden das Wort geredet, Thibaut, Snell, Lorey u. a. haben sie auf diesem Gebiete consequent durchgeführt; aber in den Elementarbüchern der Geometrie stößt man nur selten auf eine genetische Entwickelung. Wir meinen nicht, daß jeder Begriff auf diesem Wege gewonnen werden müsse; wo aber, wie in den gegebenen Beispielen, das genetische Verfahren auf eine so leichte und ungezwungene Weise angewandt werden kann, ist es auch im Elementarunterrichte jedem anderen Verfahren vorzuziehen.

B. Die Ableitung der Lehrsätze.

1. So lange Euklid als Führer im Unterricht galt, sah man die geometrischen Lehrsätze als etwas Gegebenes an und beschränkte die Methode auf die Beweisführung. Von der Voraussetzung des an die Spitze gestellten Satzes ausgehend, schloß man progressiv (synthetisch) durch Combination früherer Sätze auf neue Wahrheiten und langte endlich bei der Behauptung an. In der Regel wurde der Beweis vom Lehrer vordocirt und der Schüler nur zur Reproduction angehalten. Aber wehe diesem, wenn er die zu ziehenden Hülfslinien vergaß. Warum diese und keine anderen gezogen wurden, das begriff in der Regel keiner.**) Fragte man, warum diese oder jene Construction zu machen sei, so erhielt man die nichtssagende Antwort: weil man so den Beweis findet, oder weil man sonst den Beweis nicht führen kann.***) Noch schlimmer war die Lage

*) Vergl. Otto Schulz, Die Raumlehre in der Volksschule. (Schulblatt der Provinz Brandenburg. 1845. S. 63 ff.)

**) Trendelenburg nennt darum in seinen logischen Untersuchungen die Euklidischen Hülfslinien die „Construction der Willkür".

***) Dergleichen nichtssagende Antworten kommen im Unterrichte häufiger vor, als man glauben sollte. Bei ihrem Erscheinen kann man den Lehrer kennen lernen. Ordinäre pflegen dann, wohl fühlend, daß die Frage nicht erledigt ist, entweder die Antwort selbst zu geben, oder mit den Worten: „besser" — „anders" — bestimmter" 2c.

des Schülers, wenn ihm vom Lehrer zugemuthet wurde, den Beweis ohne die geringste Unterstützung selbst aufzufinden. Da er nicht wußte, wie er suchen sollte, probirte er, ob es mit dieser oder jener Hülfslinie gehen wollte. Hatte er diese fruchtlose Mühe mehrmals angewandt, dann verlor er die Lust, und der Lehrer sah sich genöthigt, die Construction „den dummen Jungen" vorzumachen. Diese machten sie nun nach und merkten sich im besten Falle den Beweis. So tractirt wurde aber die Geometrie ihres geistbildenden Einflusses gänzlich beraubt. Es konnte nicht fehlen, daß ein so geist- und erfolgloses Verfahren allmählich in Mißcredit gerieth und endlich eine Verurtheilung fand, wie sie z. B. Mager in folgenden Worten ausspricht: „Das nun ist die synthetische Methode der Mathematiker (nach Euklid), ein Ding, das auf allen vier Beinen lahm ist und höchstens als Privatplaisir für denjenigen Werth hat, der die Sache schon kennt. Diese Methode ist es, welche eine ideenlose Zeit in die Schule eingeführt hat, die der Lehrer philosopische und didaktische Rohheit und pädagogische Faulheit dort conservirt, die der Beschränktheit ungebildeter Fachmenschen als ein Ideal von Wissenschaft erscheint, die der Haufe der Nichtmathematiker auf die Versicherung und Autorität der Fachmenschen hin in guten Treuen als ein nur auserlesenen Geistern zugängliches Wunderwerk von Logik anstaunt und aus gemessener Ferne verehrt, und die endlich unsere armen Buben schon in der Schule alle Sünden abbüßen läßt, die sie je in der Zukunft begehen können. Ich habe talentvolle und lernlustige Knaben gekannt, die gern einen Contract eingegangen wären, für die Dispensation von den vier mathematischen Stunden wöchentlich viermal eine Anzahl Peitschenhiebe auszuhalten." *)

2. Wer die Schule nicht als eine Lernanstalt im gewöhnlichen Sinne des Wortes betrachtet, sondern ihre Aufgabe hauptsächlich darin findet, daß sie die geistigen Kräfte des Schülers zu allseitiger Entfaltung anrege, dem versteht es sich von selbst, daß die geometrischen Wahrheiten nicht in „dogmatischer" Weise vorauszugeben und hinterher zu beweisen sind, sondern vom Schüler gefunden werden müssen. „Denkt sich ein Lehrer seine Thätigkeit so, daß er wie bei geschichtlichen Stoffen nur zu geben habe, so mißhandelt er den mathematischen Lehrstoff und verkümmert das Lernen des Schülers ebenso sehr, als wenn er denselben anleiten wollte, Geschichte zu construiren." „Nur was der Schüler selbst erfahren und erprobt hat, das giebt ihm die wahre Einsicht und Kraft, das ist für ihn die rechte Anschauung in der Wirklichkeit, das macht ihm das Gelernte zu seinem wahren Eigenthum, das er nicht so leicht verliert wie angelernte Kenntnisse." „Gut geführte Schüler wollen daher auch nicht, daß der Lehrer ihnen die Wahrheit sage, vordocire; sie selbst wollen sie suchen. Der gute Kopf sträubt sich die Wahrheit, die er selbst finden kann, zu empfangen." **)

---

sich vernehmen zu lassen. Ein durchgebildeter Lehrer aber geht dem Schüler, der eine solche nichtssagende oder ausweichende Antwort giebt, direct auf den Leib, überzeugt ihn durch eine zweite, an die vom Schüler gegebene Antwort sich unmittelbar anschließende Frage davon, daß er nichts gesagt habe, und stachelt und spornt ihn so lange, bis er seine Schuldigkeit gethan hat.

*) Pädagog. Revüe. 1842, Nr. 6.

**) Vergl. Commentar zu A. Diesterweg's elementarer Geometrie.

Viele Sätze der Geometrie sind ursprünglich durch unmittelbare Anschauung gefunden worden; diese werden auf demselben Wege auch von dem Schüler erkannt. Andere Sätze entziehen sich der directen Anschauung; diese hat der Schüler also zu suchen und zu finden. Sich selbst überlassen findet er aber nichts; es geschehe denn einmal so, wie auch ein blindes Huhn ein Körnlein findet. Das ist aber nicht die rechte Weise; das Suchen soll nicht dem blinden Ungefähr, dem glücklichen Zufall und dem Probiren überlassen werden. Vor diesem Suchenlassen hat seiner Zeit schon Gruner gewarnt. „Es mag wohl", sagt er, „öfter dazu dienen, daß der Lehrer ausruhen könne, als daß das Kind zur Selbstthätigkeit im Suchen ermuntert werde. Das letztere kann nur unter der bedingenden Voraussetzung der Fall sein, daß der Schüler nicht nur ganz bestimmt wisse, was, sondern auch das erforderliche Licht darüber haben, wie er suchen solle, d. h. auf welcher Spur des Wesentlichen, um das es gilt, also daß er wisse, wo und wie der Eingang zu dem nächsten, geradsinnigen Wege des Suchens selbst zu finden, und wie dieser Weg zu verfolgen sei. Wenn zu dem allen die nöthigen Winke nicht gegeben sind, so sucht der gutartige, muntere Schüler eifrig, aber vielleicht eben deswegen meist auf weiten Ab-, Um- und Irrwegen und verliert schon darüber an Geradheit des gesunden Menschenverstandes. Der minder gutartige, trägere Schüler sucht nicht, oder gibt das Suchen bald auf aus Verdrossenheit oder aus Mangel der erforderlichen Einsicht und Kraft. Er sitzt da und brütet indessen, wer weiß über was. Nun folgen ausführliche Erörterungen, Berichtigungen, Zurechtweisungen in Betreff des von dem munteren Schüler endlich gefundenen Um-, Ab- und Irrweges, die allerdings, wie nunmehr alles geworden ist und werden mußte, auch nöthig sind. Hierüber verliert der Trägere den letzten Ueberrest der Aeußerung von Selbstthätigkeit und der Haltung seiner Aufmerksamkeit, ohne daß der Fleißige das wieder gewönne, was er an Geradheit seines Menschenverstandes und an Selbstvertrauen durch sein Irrlaufen verloren hat. Ein solches Suchenlassen ist nothwendiger Weise bei allem Unterrichte verderblich, am meisten bei dem, welcher mit schwierigeren, verwickelteren, trockneren Begriffen und Aufgaben zu thun hat. Gerade hierbei aber wird es von Manchen, die das, was sie den Schülern zum Suchen hingeben, selbst nie recht gefunden haben, oder welche darüber, in Ermangelung der gehörigen Vorbereitung, jetzt wenigstens nicht im Reinen sind, am liebsten als Ruhekissen für ihre Abspannung ergriffen. Welches Unrecht an den Zöglingen!"*)

Das rechte Suchen beruht also auf Regeln und Gesetzen, nach denen verfahren werden muß. Der Schüler muß es daher erst lernen und dazu angeleitet werden. Es entsteht somit die Frage: Welches ist das Geschäft des Lehrers, damit der Schüler das rechte Suchen und Finden geometrischer Wahrheiten lerne? Wie weit hat der Lehrer den Schüler zu führen, und an welchem Punkte hat er ihn frei zu lassen, damit er selbstthätig suche und finde? — Diese Frage ist in den theoretischen und praktischen Anweisungen zum Unterrichte in der Geometrie sehr verschieden beantwortet worden. Im Elementarunterrichte hat man sich bemüht, Mittel und Wege zu finden, unsern Gegenstand jeder Art von

---

*) Gruner a. a. O.

Schülern, auch den stumpfesten Köpfen, zugänglich zu machen. Aber wie mannigfaltig die Wege auch erscheinen, die man eingeschlagen hat, um die geometrischen Sätze finden zu lassen, im Allgemeinen gehen sie doch nur in fünf verschiedenen Richtungen aus einander.

a) Das empirische, experimentelle Verfahren verzichtet auf das speculative Moment und leitet die Schüler an, die geometrischen Wahrheiten rein äußerlich durch Messen mit Maßstab und Transporteur, durch Construction mit Lineal und Zirkel, durch Operiren mit Stäbchen 2c. aufzufinden, z. B.:

„Meßt mit dem Transporteur die 3 Winkel des an der Tafel stehenden Dreiecks! Zählt die Winkelgrade zusammen! Sie betragen 180° oder 2 Rechte. Untersucht die Winkelsumme eines zweiten, dritten, vierten Dreiecks! Immer dasselbe Resultat. Folglich: Im Dreieck betragen alle drei Winkel zusammengenommen so viel als 2 Rechte.“ *) Oder:

„Legt die 3 Winkel des Dreiecks in einen Winkel zusammen, construirt ihre Summe. Was findet ihr? Der Summenwinkel ist ein gestreckter, wird umschlossen von einem Halbkreis, ist also = 2R.“ **)

Wenn der Schüler die drei Dreieckswinkel genau mißt, oder ihre Summe genau construirt, dann findet er diese allerdings = 2R; wenn er die dazu nöthigen Linien richtig zeichnet, findet er auch die Sätze von den 4 merkwürdigen Punkten des Dreiecks u. a. Mißt oder zeichnet seine ungeübte Hand aber nicht genau, was wohl als Regel gelten kann, dann ergiebt sich ihm auch der gesuchte Satz nicht. Er ist genöthigt, ihn auf das Zeugniß des Lehrers hin anzunehmen, ohne zu dem Gefühl der Evidenz zu kommen. Aber wenn er auch auf diesem empirischen Wege zum Ziele gelangt: was ist damit gewonnen? „Die Geometrie ist etwas anderes als Naturgeschichte; ihre bildende Kraft liegt nicht im äußeren Wissen, sondern im inneren Erkennen.“ Denken wir uns zwei Schüler, von denen der eine einen geometrischen Satz rein äußerlich durch commandirtes Messen oder Construiren, der andere durch Nachdenken gefunden hat, so besteht der Unterschied ihres Standpunktes allerdings nicht im Unterschied des Wissens, aber im Unterschied der Erkenntniß. Beide besitzen dasselbe materielle Wissen; aber der eine kann's nur aufsagen, der andere kennt auch die Gründe und kann die Begründung leisten; der eine hat es als belastendes Gedächtnißwerk, mit dem er nichts weiter anzufangen weiß, der andere als Werkzeug, mit welchem er selbstthätig arbeiten, neue Wahrheiten auffinden und begründen kann. ***) Der geometrische Unterricht hat nicht geometrische Wahrheiten „beizubringen“, sondern durch sie „den Geist zu bilden, das Nachdenken zu wecken, den Verstand zu schärfen“; und der Schüler ist auf der Stufe, auf welcher wir ihn mit geometrischen Lehrsätzen beschäftigen, keineswegs noch so von der Sinnlichkeit befangen, daß er nicht fähig wäre, nahe liegende Wahrheiten durch leichte Schlüsse aufzufinden. Daher verfährt der, welcher die geometrischen Wahrheiten, die sich der unmittelbaren Anschauung entziehen, nur durch mechanisches Messen und Construiren

*) Pickel, Die Geometrie der Volksschule. S. 29.
**) Pickel, Die Geometrie der Volksschule. S. 29.
***) Vergl. Commentar zu A. Diesterweg's element. Geometrie. S. 31.

auffinden läßt, weder der Aufgabe des geometrischen Unterrichts, noch der Natur des kindlichen Geistes gemäß. Er huldigt dem andern Extrem des „Suchenlassens ohne Winke“ und schlägt den Geist in Fesseln, statt ihn zum rechten Suchen, zu freier Selbstthätigkeit anzuregen. Dieser formale Zweck muß aber die Hauptrücksicht bleiben. Er schließt den materialen nicht aus, sondern ein. Je mehr die geistige Kraft des Schülers gestählt wird, desto mehr lernt er auch für das praktische Leben; aber ohne Kraftanstrengung soll er nichts lernen; umsonst hat er es nicht, und „wer da hat, dem wird gegeben“.

Daß die empirische Untersuchung in einzelnen Fällen als zulässig und ausreichend anzusehen ist, wird mit dem allen nicht bestritten; denn erstens sind die Köpfe sehr verschieden, bei dem einen oder andern muß man sich mit der empirischen, äußerlich aufgefundenen Wahrheit begnügen*); zweitens giebt es wichtige, für den Fortgang des Unterrichts oder die Praxis unentbehrliche Sätze, von deren Wahrheit sich auch der begabtere Schüler auf seinem Standpunkte nur auf empirischem Wege überzeugen kann. Weiß der Schüler, daß man in einem Kreise den Radius sechsmal hintereinander als Sehne antragen kann, dann erkennt er auch, daß die Kreislinie etwas mehr als das Sechsfache des Radius, oder das Dreifache des Durchmessers beträgt. Ein genaueres Verhältniß des Durchmessers zum Anfang (etwa 7 : 22) kann er nur empirisch mittelst eines Fadens finden, der einmal um den Rand einer kreisrunden Scheibe gelegt wird. Soll der Schüler die Sätze von der Congruenz der Dreiecke auffassen, — und wer nicht von vornherein auf jedes speculative Moment verzichtet, wird sie auch im Elementarunterrichte berücksichtigen müssen — so würden wir seiner Abstractionskraft in der Regel zu viel zumuthen, wenn wir diese Sätze im Anschluß an die alte Congruenzlehre synthetisch ableiten, oder wenn wir nach Art der genetischen Methode untersuchen wollten, durch welche Stücke eines Dreiecks die Construction desselben völlig festgelegt wird. Hier genügt ein experimentelles Verfahren. Wir nehmen z. B. vier Stäbe oder Drähte, fügen dieselben an ihren Enden beweglich in einander und zeigen dem Schüler, daß sich durch Verschiebung mit vier Seiten sehr verschiedene Vierecke bilden lassen; dann entfernen wir eine Seite und führen den Schüler zu der Erkenntniß, daß drei Seiten ein Dreieck völlig bestimmen, und daß mit diesen drei bestimmenden Stücken nur die Bildung eines einzigen Dreiecks möglich ist.**) Oder wir bedienen uns der constructiven Methode und verfahren etwa in folgender Art:

„Hier habe ich ein Dreieck aus Papier. Nun will ich eins an die Tafel zeichnen, das von derselben Form und ebenso groß ist. Ich ziehe zuerst eine Linie und lege die Grundlinie meines Dreiecks daran, um sie damit zu vergleichen. Sie ist genau ebenso lang. Nun setze ich an den linken und an den rechten Endpunkt dieser Linie Winkel an, ebenso groß wie die entsprechenden Winkel des Dreiecks, welches ich in der Hand habe. So ist das Dreieck schon fertig. Was daran habe ich mit dem gegebenen Dreieck gleich gemacht? Wie ist denn nun die zweite und die dritte Seite des neuen Dreiecks geworden? Und wie ist der Winkel

*) Vergl. Commentar zu A. Diesterweg's element. Geometrie.
**) Vergl. Kehr, Praktische Geometrie. S. X u. 82.

geworden, welcher der Grundlinie gegenüberliegt? Also sind alle Seiten und Winkel bezüglich gleich. Was geschieht, wenn ich nun dieses Dreieck auf jenes lege? Man sagt in diesem Falle, die Dreiecke decken sich, sind congruent. Was ist geschehen, um die beiden Dreiecke congruent zu machen? Eine Seite und die beiden anliegenden Winkel sind in dem neuen Dreieck so groß gemacht worden, wie in dem gegebenen. Was folgt daraus? Zwei Dreiecke sind congruent, wenn sie ꝛc." *)

b) Das synthetisch-katechetische Verfahren knüpft an bereits bekannte Wahrheiten an und sucht, progressiv zu neuen fortschreitend, die geometrischen Sätze aus dem Schüler herauszukatechisiren, z. B.:

„Ich habe ein Dreieck abc an die Tafel gezeichnet, außerdem zu ab durch die Ecke c eine Parallele de gezogen. Wieviel Winkel sind dadurch noch entstanden? Wir nennen sie f und g. Wieviel Winkel liegen nun an den Punkten c und auf derselben Seite der Geraden de? Wie groß ist die Summe dieser Winkel? Nach welchem Satze? Wieviel Winkel sind auch im Dreieck? Wir wollen die drei erstgenannten Winkel mit den Winkeln im Dreieck vergleichen. Welcher Winkel gehört sowohl zu den Winkeln an dem Punkte c und auf derselben Seite der Geraden de, als auch zu den Winkeln im Dreieck? Welche Winkel haben wir demnach noch zu vergleichen? Was für Linien sind de und ab nach ihrer Lage zu einander? Als was für eine Linie kann man ac ansehen? Was für Winkel sind also f und a? Wie sind dieselben? Nach welchem Satze sind sie gleich? Welche beiden Winkel haben wir nun noch zu vergleichen? Was für Winkel sind auch g und b? Wie sind sie demnach? Es ist also f = a, c = c und g = b. Vergleiche nun die Summe der Winkel im Dreieck mit der Summe der Winkel f, c und g! Wie groß ist die Summe der drei zuletzt genannten Winkel? Wie groß ist demnach auch die Summe der drei Winkel im Dreieck? Welchen Lehrsatz haben wir somit gefunden?" **)

Bei diesem Verfahren wird zwar das Nachdenken des Schülers in Anspruch genommen, aber in steter Abhängigkeit von der Leitung des Lehrers erhalten. Der Schüler thut nicht einen einzigen selbstständigen Schritt. Ohne Zweck und Ziel der Untersuchung zu kennen, schließt er nicht aus sich selbst heraus, sondern aus dem, was ihm der Lehrer in seinen Fragen vorhält. Mit verbundenen Augen wird er an der Hand des katechisirenden Euklid Schritt für Schritt weiter geführt; am Schlusse wird ihm die Binde abgenommen; er sieht sich am Ziele, weiß sich aber von dem zurückgelegten Wege keine Rechenschaft zu geben. Wenn ihm auch das Einzelne der Schlußkette klar sein mag, so fehlt ihm doch die Kraft, die einzelnen Glieder als ein Ganzes aufzufassen, und so geht ihm die Einheit der Deduction und damit die eigentliche Evidenz verloren. ***) Die für den Schüler schon im synthetischen Fortschritt liegende Schwierigkeit des Ueberblicks wird durch die Anwendung der katechetischen Form noch vermehrt. Je weiter die Entwickelung ausgesponnen wird, desto weniger vermag er den zurückgelegten Weg zu überschauen. Uebrigens

---

*) Vergl. Kriebitzsch, Lehrgang und Lehrstoff der Formenlehre für die Volksschule. (Prakt. Schulmann. I. S. 308.)

**) Vergl. Schröder, Geometrische Lehrsätze in der Volksschule. (Die Deutsche Volksschule. Herausgegeben von E. Wunderlich. 1872. Nr. 24.)

***) Vergl. Graßmann, Raumlehre für Volksschulen. II. Th.

lehrt die Erfahrung, daß Schüler, die in dieser Weise immer am Gängelbande der Fragen geführt werden, sich in der Regel ganz rathlos und unbeholfen fühlen, wenn sie einmal selbst etwas suchen sollen. Fähigere Köpfe lassen sich daher in dieser Art nur ungern gängeln. Des Zieles unbewußt, finden sie den Weg der Untersuchung langweilig und ermüdend und zerstreuen sich daher; falls sie aber das Ziel vermuthen, eilen sie dem fragenden Lehrer voraus.

c) Der Weg der Veranschaulichung entzieht sich der Herrschaft katechetischer Regeln, indem er jeden Satz unmittelbar auf seinen Grund zurückführt und ihm dadurch eine anschauliche Basis giebt; z. B.:

„Hier habe ich ein aus Papier geschnittenes Dreieck. Diese Seite ist die Grundlinie. Nun biege ich die Spitze herunter, so daß sie in die Grundlinie (in den Fußpunkt der zugehörigen Höhenlinie) fällt. In denselben Punkt biege ich die beiden anderen Winkelspitzen. Jetzt liegen alle drei Winkel des Dreiecks nebeneinander und über derselben geraden Linie. Wieviel müssen sie also zusammen betragen?" *) — Oder:

„Der Lehrer bezeichnet die drei Winkel des aus Papier geschnittenen Dreiecks mit Ziffern, schneidet dann zwei Ecken ab und legt die bezifferten Winkel an den dritten Winkel an (in verschiedener Folge: 1, 2, 3; 2, 1, 3; 2, 3, 1). An welchem Punkte liegen jetzt die drei Winkel? Was für eine Linie bilden die beiden äußeren Schenkel? Wie groß sind also die drei Winkel zusammen?**)

Hier ergiebt sich die aufzufindende Wahrheit ohne Zwischenglieder direct aus dem Lehrsatze, der das Fundament des synthetischen Beweises bildet und von dem Schüler schon früher durch unmittelbare Anschauung gefunden worden ist. Das eingeschlagene Verfahren läßt die Winkelsumme des Dreiecks als anschauliche Größe erkennen, führt den zu findenden Satz auf die Anschauung zurück oder veranschaulicht ihn. Wenn der Schüler dabei auch nicht sucht, so sieht er doch, ohne durch eine Menge von Fragen hin und her gezerrt zu werden, den Satz als Wirkung aus einer Ursache entstehen; er gelangt nicht bloß zur äußeren Kenntniß, sondern zur inneren Erkenntniß der Wahrheit. Läßt man ihn jetzt die Dreieckswinkel mit dem Transporteur ausmessen, so weiß er, daß er ungenau gemessen hat, wenn sich ihm nicht 180° ergeben. Die gewonnene Einsicht controlirt seine ungeübte Hand und spornt ihn an, den gefundenen Satz auf diesem Wege zu verificiren, d. h. möglichst genau zu messen. Eine solche Behandlungsweise, bei welcher der Weg zum innern Erkennen unmittelbar durch die Sinne in den Kopf und vom Kopfe in die Hand geht, wird im Elementarunterrichte stets sichere Resultate erzielen. In der Volksschule wird man in der Regel sich mit ihr begnügen müssen. Der geistigen Entwickelungsstufe ihrer Schüler entsprechend, ist sie ebenso instructiv für den rationellen, wie für den mechanischen Kopf. Während dieser sich begnügt, die anschaulich erkannte Wahrheit durch empirisches Messen zu verificiren, wird jener versuchen, sie auch durch Construction abzuleiten und in seiner Art selbstthätig zu begründen.

d) Bei der genetischen Ableitung der Sätze nimmt man in der Regel mit einer einfachen Zusammenstellung von Raumgrößen eine sich

*) Kriebitzsch a. a. O. S. 307 u. Pickel a. a. O. S. 29.
**) Franz, Die Raumlehre für Volksschulen. S. 34.

mehr oder weniger natürlich ergebende Verwandlung vor und läßt so allmählich andere Figuren aus ihr entstehen. Verfolgt man dabei, was aus den einzelnen Stücken wird, so erkennt man leicht den Grund und die Abhängigkeit dieser Veränderungen. Hält man dann an einem bestimmten Punkte inne und betrachtet die hervorgegangene Figur als eine für sich bestehende, so kann man die daran sich zeigenden Eigenschaften in Form von Lehrsätzen aussprechen.*) Z. B.:

„Verbindet man zwei parallele (unbegrenzt gedachte) Linien ac und bd durch eine beliebige Gerade ab, wie groß sind dann die inneren Winkel an jeder Seite der Verbindungslinie zusammengenommen? Dreht man nun die eine der parallelen Linien, z. B. bd um den Durchschnittspunkt mit der Verbindungslinie, also um b, welche Veränderung geht mit den inneren Winkeln an beiden Seiten der Geraden ab vor? Wie groß ist die Zunahme auf der einen und die Abnahme auf der andern Seite? An welcher Seite der Verbindungslinie müssen sich bei fortgesetzter Drehung die anfangs parallelen Linien nunmehr schneiden? Was für eine Figur entsteht, sobald die sich drehende Linie die zweite ihr anfangs parallele schneidet? Wie groß ist der am Durchschnittspunkt liegende innere Winkel des Dreiecks? Welche Größe haben also die drei inneren Winkel des Dreiecks zusammengenommen?“ **)

Auch bei diesem Verfahren wird der Satz gefunden, ohne daß der Schüler ein bestimmtes Ziel vor Augen hat. Er folgt den leitenden Fragen und Angaben des Lehrers, verhält sich aber, da er nicht selbst auf ein klar bestimmtes Ziel hinarbeitet, dem entwickelnden Lehrer gegenüber mehr passiv. Dennoch hat die genetische Ableitung der Sätze ihren eigenthümlichen Vorzug. Indem der Schüler den Gegenstand vor sich entstehen sieht, wird er zu der Aufmerksamkeit angeregt, mit welcher man Leben und Bewegung zu verfolgen pflegt.***) Er wandelt den Weg zu dem ihm unbekannten Ziele mit sehendem Auge; er sucht nicht, aber er beobachtet; „er sieht die geometrischen Objecte werden und belauscht sie in ihrem Werden;“ und da sie nach einem Prinzipe werden, beobachtet er das Werden der Folge aus dem Grunde.

Während die Anwendung der genetischen Methode bei Herleitung geometrischer Begriffe sich meist sehr einfach und natürlich gestaltet, stößt sie bei Ableitung der Lehrsätze oft auf erhebliche Schwierigkeiten. Kann daher der Elementarunterricht auch keinen ausgedehnten Gebrauch von ihr machen, so leistet sie ihm doch in einzelnen Fällen ganz vorzügliche Dienste. Denkt man sich z. B. ein beliebiges rechtwinkliges Dreieck um eine der beiden Katheten herumgedreht, bis es auf der andern Seite wieder in die Ebene der Zeichnung fällt, so entsteht ein doppelt so großes gleichschenkliges Dreieck, aus dessen Entstehungsart alle Haupteigenschaften des gleichschenkligen Dreiecks unmittelbar abgeleitet werden können. Wenn wie in diesem Falle der genetische Weg in so einfacher Weise der directen Anschauung eine ganze Reihe geometrischer Wahrheiten erschließt, ist er als der kürzeste auch der beste.

e) Die heuristische Methode läßt jeden Lehrsatz als Problem auftreten und leitet die Schüler an, die Sätze und Constructionen, die

*) Vergl. Erler, Ebene Geometrie. (Encyklopädie von Schmid, II. S. 726.)
**) Otto Schulz, Lehrbuch der Raumlehre für den Elementarunterricht. S. 45.
***) Vergl. Erler a. a. O.

zur Lösung desselben führen, selbstthätig aufzufinden. Ihr Gang ist vorwiegend regressiv (analytisch).

Zunächst wird klar und bestimmt das Ziel der Untersuchung hingestellt, z. B.: Es soll untersucht werden, wie groß die drei Winkel eines Dreiecks zusammengenommen sind; es soll die Winkelsumme des Dreiecks ermittelt werden. Hierauf wird an die Sätze erinnert, welche die Größe von Winkelsummen angeben, damit die Schüler die Mittel kennen lernen, durch deren Gebrauch das vorgezeichnete Ziel erreicht werden kann. Da sichs um die Bestimmung einer Summe von drei Winkeln handelt, werden sie zunächst nur den Satz von der Summe aller Winkel an einem Punkte und an einer Seite einer Geraden als zur Untersuchung geeignet erkennen und leicht zu der Einsicht gelangen, daß die zu lösende Aufgabe die Zeichnung dreier Winkel verlangt, die sich mit den Dreieckswinkeln vergleichen lassen. Haben die Schüler dieses Alles deutlich erkannt, so hat der Lehrer gethan, was seine Schuldigkeit war, nun ist die Reihe an den Schülern; nun überläßt er sie ihrem eigenen Nachdenken, jeden sich selbst. Jeder weiß nun, was er soll und wodurch das, was ihm aufgegeben ist, geleistet werden kann; er kennt Zweck und Mittel, aber die specielle Art der Anwendung des Mittels, die zur Lösung des Problems auszuführende Construction kennt er nicht. Diese ist ihm nicht gegeben worden; diese soll er suchen. Auf mannigfaltige Art lassen sich die gewünschten Winkel construiren. Man kann sie an eine Ecke, aber auch an einen beliebigen Punkt einer Seite und im letzteren Falle innerhalb und außerhalb der Dreiecksfläche antragen; das ist gleichgültig. Jeder Schüler hat hier freien Spielraum, und jeder kräftige schlägt einen eigenen Weg ein. Es ist eine geistige Rennbahn eröffnet; das Ziel ist bestimmt, aber die Wahl des Weges bleibt dem Schüler überlassen. Der Eine construirt die Winkel so, der Andere anders; je mannigfaltiger, desto besser.*) Was die Einzelnen gefunden, wird Allen vorgetragen, damit Einer durch den Andern lerne. Die gefundene Wahrheit wird dann als Lehrsatz formulirt. — Gesetzt aber, die Schüler machen vergebliche Versuche, das aufgegebene Problem zu lösen — wie dann? Dann läßt sie der Lehrer nicht bis zur Ermüdung oder Erschöpfung sich abquälen, sondern dann giebt er diesem oder jenem Schüler Fingerzeige und Winke, z. B. zeichne einmal einen Winkel an die Spitze c oder an irgend einen Punkt der Grundseite, der mit Winkel b ein Paar gleicher Wechselwinkel bildet rc.; oder er richtet an einzelne Schüler oder an die ganze Klasse katechisirende Fragen, z. B. was für eine Linie braucht ihr bloß aus der Spitze c zu ziehen, wenn neben dem Winkel c ein Winkel so groß wie Winkel b entstehen soll? rc. und führt damit die Schüler auf die rechte Spur.

Der Lehrer hat also bei Anwendung der heuristischen Methode den Schüler zur klaren Auffassung des Zweckes und der Mittel, durch welche

---

*) Hier erscheint die öffentliche Schule in ihrer trefflich wirkenden, durch keinen Privatunterricht zu ersetzenden Weise. Es wird die Vielseitigkeit der Betrachtung gewonnen, die den Vorzug der größeren Kenntnißmasse, die durch den Privatunterricht mit einem einzelnen Schüler gewonnen werden kann, weit überbietet. Ohne solche Vielseitigkeit der Betrachtung aber wird die öffentliche Schule ihres Hauptvorzuges beraubt, und ohne sie hat jeder Schüler einer Schule den Privatschüler und den Autodidakten zu beneiden.

der Zweck erreicht wird, zu führen, die Art der Anwendung der Mittel aber ihm selbst zu überlassen. Der Schüler sucht, aber nicht blindlings, sondern nach klar erkannten Zwecken und nach bestimmter Anleitung. Er geht seinen eigenen Weg und wird nur in so weit in seiner Thätigkeit beaufsichtigt, daß er nicht auf irreleitende Abwege oder beschwerliche Umwege gerathe, sondern auf richtiger Fährte bleibe. Am Ziele überschaut er mit Klarheit den Weg, auf welchem er dahin gelangte, weil er ihn selbst gefunden hat.

Damit der Schüler wisse, was er suchen soll, wird, wie angegeben, jeder Lehrsatz als Aufgabe hingestellt. Da jede Aufgabe nur die Anwendung früher erkannter Wahrheiten erfordert, jeder Lehrsatz zu seiner Einsicht ebenfalls die Anwendung früher erkannter Wahrheiten verlangt, so verwandelt sich leicht eins in das andere, je nachdem man diesen oder jenen Ausdruck dafür wählt. Geht man, entsprechend dem geschichtlichen Entwickelungsgange der Geometrie, von einfachen und anschaulichen concreten Fällen aus, so wird der Schüler in den Stand gesetzt, die Probleme der Untersuchung selbst aufzustellen. Theilt man z. B. ein Quadrat durch eine Diagonale in zwei Dreiecke, so sieht er, daß in jedem ein rechter und zwei halbe rechte, zusammen also zwei rechte Winkel sind. Es entsteht dadurch die Vermuthung, daß der gefundene Satz allgemeine Gültigkeit habe; der Schüler weiß nun, was er zu ermitteln hat, und wird mit doppeltem Interesse und Eifer an die Untersuchung gehen.

Das heuristische Verfahren, das jeden Schüler ganz auf eigene Füße stellt, ist ohne Zweifel als das Muster einer geistentwickelnden und geistbildenden Unterrichtsweise anzusehen. Es regt wie kein anderes zum Selbstsehen, Selbstdenken, Selbstmachen, kurz zur Selbstthätigkeit an; es macht den Unterricht zu einer Disciplin, zu einer Geistesgymnastik, so daß er nicht bloß belehrend, sondern ebenso belebend und erziehend wirkt. Es führt zur klarsten Einsicht und festesten Ueberzeugung der Wahrheit, weil diese ein Product der eigenen Thätigkeit des Schülers ist. Das Selbstfinden der Wahrheit, die Freude am Schaffen erhöht den Reiz der Thätigkeit; es spornt die Kraft und den Fleiß des Schülers, so daß dieser immer mehr gesteigert, jene immer mehr geübt und entwickelt wird. Das auf diesem Wege Erlernte ist festes unverlierbares Eigenthum, weil es von der Freude an der eigenen Erfindung belebt wird. Aber diese Resultate der heuristischen Methode hängen wesentlich davon ab, wie sich der Lehrer zu ihr stellt. Jede Methode ist ein Werkzeug; der Eine handhabt dieses Werkzeug geschickter und darum erfolgreicher, der Andere jenes. Die heuristische Methode erfordert von Seiten des Lehrers Lebendigkeit, Erregtheit, Frische des Geistes, eine gründliche Kenntniß des Gegenstandes und eine tiefe Erkenntniß der Kindesnatur und der eigenthümlichen Befähigungsstufe der ganzen Schülerhaft.*) Wer Andere das Suchen und Finden lehren will, der muß erst selbst das Suchen und Finden geübt haben. Er muß über jeden Satz frei speculiren, ihn drehen und wenden können, er muß andere Darstellungen, Ausführungen und Auflösungen zu geben vermögen, als das Lehrbuch bietet, er muß neue Sätze für sich hinzuthun können, kurz, sich selbst durch allseitige Behandlung des Stoffes zum Herrn desselben gemacht haben. Nur

*) Vergl. Gruner a. a. O.

dann wird er auch dem einzelnen Schüler bei dessen freiem Suchen die erforderlichen Winke zu geben im Stande sein und nicht zu besorgen haben, durch dessen Suchen und etwaige Fragen in Verlegenheit gesetzt zu werden.*)

In der Volksschule wird die heuristische Methode nur in wenigen leichten Fällen eine Anwendung finden können. Hier wird das nächste Streben des Lehrers immer auf volle Verständlichkeit gerichtet sein müssen, und seine Lehrgabe sich besonders darin zu bewähren haben, daß er je nach der objectiven Natur des Gegenstandes und der subjectiven des Lernenden verschiedene Wege einschlägt und jedes Mittel der Verdeutlichung zu handhaben weiß. Der erfahrene Lehrer weiß, wie verschieden die Naturen der Schüler sind, wie der Eine mehr der Anschauung, der Andere mehr einer begrifflichen Auffassung zugänglich ist. Diesen individuellen Verschiedenheiten sucht er Rechnung zu tragen; darnach wählt und gestaltet er sein Verfahren, um das Interesse aller Schüler für geometrische Wahrheiten zu gewinnen und diese ihnen zur Einsicht zu bringen. Den einseitigen, unfreien Lehrer kennzeichnet die Gebundenheit an eine Form, den freien charakterisirt die Handhabung der verschiedenen Formen, je nach der Verschiedenheit der Objecte und Subjecte. Daher sprechen wir dem heuristischen Verfahren zwar den Preis zu, halten aber an geeigneter Stelle ebenso das experimentelle, das veranschaulichende und das genetische Verfahren für vollberechtigt.

3. Was der Schüler durch directe Anschauung erkannt hat, z. B. daß die correspondirenden Winkel und die Wechselwinkel an geschnittenen Parallelen einander gleich sind ꝛc., hat für ihn das Gepräge der Gewißheit, die jeden Zweifel ausschließt. Die in solcher Weise als gewiß und einleuchtend erkannte Wahrheit hinterher noch beweisen zu sollen, muß dem Schüler höchst sonderbar und unnatürlich vorkommen, weil er die Nothwendigkeit eines Beweises gar nicht einsieht.**) Dagegen wird es ihm nicht überflüssig erscheinen, wenn wir mit der Anschauung die Induction verbinden und ihn die an einer einzelnen Figur anschaulich erkannte Wahrheit durch empirisches Messen an einer zweiten, dritten, vierten Figur als eine allgemeingültige erkennen lassen.

Hat der Schüler einen Satz durch Veranschaulichung oder auf genetischem oder heuristischem Wege gefunden, dann ist ihm mit der Ableitung des Satzes auch der Weg zu einem synthetischen Beweise gezeigt; aber eben darum scheint uns der wissenschaftliche Beweis auch in diesen Fällen kein Bedürfniß des Schülers zu sein. Da sich der Satz aus seinen Gründen ergeben hat, so wird ein verständiger Schüler dieselben anführen können; er wird also z. B. anzugeben vermögen, daß sich die drei Winkel eines Dreiecks zu drei Winkeln an einem Punkte und an einer Seite einer geraden Linie, oder zu zwei inneren Gegenwinkeln an Parallelen zusammensetzen lassen. Das ist auf seinem Standpunkte völlig genügend, und mehr wird ihm in der Regel auch nicht zuzumuthen sein.

Will man bei besonders befähigten Schülern in einzelnen Fällen auch dem rationellen Beweise eine Stelle einräumen, so hat man

*) Vergl. Commentar zu Diesterweg's element. Geom.
**) Vergl. Commentar ꝛc.

diesen niemals zu geben; der Schüler muß ihn selbst aufstellen. Zunächst muß er erkennen, daß nicht eine absolute, von aller Voraussetzung unabhängige Wahrheit, sondern eine relative, d. h. eine von einer anderen abhängige Wahrheit, behauptet werde. Voraussetzung und Behauptung, die dem Schüler leicht durcheinander laufen, müssen daher getrennt von einander und in ihrem gegenseitigen Bezuge auf das bestimmteste hervorgehoben werden. Es empfiehlt sich dabei, den Lehrsatz mit Wenn einzuleiten (hypothetisch auszudrücken), also z. B.: Wenn zwei Seiten eines Dreiecks gleich sind, so sind auch die ihnen gegenüberstehenden Winkel gleich. Haben die Schüler dieses aufgefaßt, so ist es ihnen gewiß geworden, daß die Voraussetzung zum Beweise benutzt, die Conclusion aus den Prämissen hergeleitet werden muß. Nun wird die pointe der Behauptung, die Forderung, welche die Aufgabe stellt, präcis formulirt, also z. B. hervorgehoben, daß die Gleichheit zweier bestimmten Winkel zu beweisen ist. Endlich — dieses ist eine Hauptsache — wird an die Sätze erinnert, in welchen die Gleichheit zweier Winkel nachgewiesen wurde. In der Regel wird dem als Beispiel angeführten Satze nur der eine hier zu gebrauchende vorhergegangen sein, nach welchem zwei Dreiecke congruent sind, wenn sie zwei Seiten und den eingeschlossenen Winkel gleich haben. Aus demselben folgt, daß die Winkel einander gleich sind, welche in congruenten Dreiecken gleichen Seiten gegenüberstehen. Dieser Satz zeigt also hier das Mittel vor, welches zum Zwecke führen kann. Die Schüler müssen also einsehen, daß der geforderte Beweis die Construction zweier Dreiecke verlangt, die aus andern Gründen unter Benutzung der Voraussetzung congruent sind, und in welchen die in Frage stehenden Winkel gleichen Seiten gegenüberstehen. Haben die Schüler dieses Alles deutlich erkannt: Satz — Voraussetzung und Behauptung — Zweck und Mittel — dann hat der Lehrer den Anforderungen der heuristischen Methode Genüge geleistet. Die bestimmte Art der Construction der beiden congruenten Dreiecke — die weitere Ausführung des Beweises hat er dem Nachdenken der Schüler zu überlassen; eventuell leitet er diese durch Fragen und Winke auf die rechte Fährte. Die Schüler suchen mit Schiefertafel und Griffel oder Papier und Bleifeder in der Hand still für sich. Was die Einzelnen gefunden haben, wird darauf an der Schultafel mit der ganzen Klasse vorgenommen.

Auf den originellen Beweis durch die Unmöglichkeit des Gegentheils, also auf die indirecte oder apagogische Beweisart hat der Elementarunterricht zu verzichten. Auf solche Kunstwege geräth der simple Menschenverstand nicht. Mit der logischen Beweisführung muß, wo sie ausnahmsweise im Elementarunterrichte angewandt wird, immer die Anschauung verbunden werden. Der Beweis der Unmöglichkeit des Gegentheils eines Satzes liefert aber keine Einsicht in die innere Wesenheit desselben; er ist daher auch für Kinder von keiner überzeugenden Kraft.*)

*) Vergl. Commentar ꝛc.

C. Die Behandlung der Aufgaben.

1. Der Elementarunterricht in der Geometrie hat die Schüler nicht bloß mit Begriffen und Lehrsätzen — mit den constitutiven und den wichtigsten attributiven Eigenschaften der Raumgrößen — bekannt zu machen, sondern sie auch anzuleiten, die geometrischen Objecte, deren Merkmale sie aufgefaßt haben, zeichnend darzustellen, zu messen und zu berechnen.

Mit Recht wird auf die Constructionsaufgaben in den meisten Elementarbüchern das Hauptgewicht gelegt. Sie bieten ein vortreffliches Hülfsmittel dar, die im Unterricht gewonnene Einsicht zu controliren, zu befestigen und zu vertiefen und für das praktische Leben verwendbar zu machen, die formale Kraft (im Denken und Thun) zu entwickeln, und das Interesse an der Geometrie stets lebendig zu erhalten. Sollen sie diesen Zwecken dienen, so darf ihre Auflösung unter keiner Bedingung gegeben werden; jede Aufgabe muß vielmehr eine heuristische Behandelung erfahren. Wenn der Lehrer vorgemachte Constructionen nachmachen läßt, oder wenn er, wie es häufiger geschieht, fortwährend nur dictirt oder commandirt, statt den Schüler zum selbstthätigen Suchen anzuleiten, dann unterdrückt er nicht bloß die freie Geistesthätigkeit desselben, sondern erzielt auch keinen Erfolg nach der materialen Seite hin; denn seine Recepte sind nur so lange von praktischem Werthe, als sie der Schüler im Gedächtniß hat oder schwarz auf Weiß besitzt. Wie schon erwähnt, kommt es gar nicht darauf an, daß der Schüler gewisse, besonders nützlich scheinende Constructionen kennen lerne, sondern darauf, daß er überhaupt befähigt werde, die Lösung geometrischer Aufgaben selbstständig und in verständiger Weise anzufassen. „Der Schüler muß so herangebildet werden, daß er später, er mag einen Beruf ergreifen, welchen er will, mit der Gewohnheit oder selbst mit dem Bedürfniß arbeitet, über alles, was er ergreift, zu denken, und das, was er thut, vermöge seines Denkens, sowie vermöge seiner gebildeten Hand, seines gebildeten Auges und seines gebildeten, wenigstens geweckten Geschmacks immer mehr zu vervollkommnen sucht“*). Also die Schüler müssen die Constructionsaufgaben selbstständig lösen, jeder still für sich. Machen sie vergebliche Versuche, dann hat der Lehrer sie durch Fragen und Fingerzeige auf die rechte Spur und zum Ziele zu leiten; er muß thun, was ihm zukommt, damit auch die Schüler das Ihrige thun. Der genauern Einsicht wegen geben wir einige Beispiele.

Es sei aus 3 der Länge nach gegebenen geraden Linien a, b und c ein Dreieck zu construiren. — „Finden die Schüler nicht gleich die leichte Auflösung, so macht der Lehrer sie durch Fragen darauf aufmerksam, daß durch die Endpunkte der Geraden a schon zwei Eckpunkte des Dreiecks feststehen und es nur darauf ankommt, den dritten Eckpunkt zu finden. Dieser liegt von dem einen Eckpunkt um die Länge b, von dem andern um die Länge c entfernt. Der gesuchte Punkt muß daher auf zwei Kreislinien liegen, welche mit den Radien b und c aus den Endpunkten der Linie a beschrieben werden, folglich in dem Punkte (oder in einem der beiden Punkte), in welchem sich die Kreislinien schneiden“**).

---

*) Ramsauer, Die Formen-, Maß und Körperlehre.
**) Commentar zu Diesterweg's element. Geom.

Es sei in einem gegebenen Punkte m einer gegebenen Geraden eine Senkrechte zu errichten, und zwar nicht bloß mechanisch mit Hülfe eines rechtwinkligen Dreiecks, sondern geometrisch durch eine Construction, welche keine andern Instrumente zuläßt als Zirkel und Lineal. — Wird diese Aufgabe an der richtigen Stelle gegeben, dann wissen die Schüler bereits, daß die Gerade, welche die Spitze eines gleichschenkligen Dreiecks mit dem Halbirungspunkt der Grundseite verbindet, auf dieser senkrecht steht. Es kommt also bloß darauf an, den gegebenen Punkt m zum Halbirungspunkt der Basis eines gleichschenkligen Dreiecks zu machen und mit der Spitze desselben zu verbinden. Finden sie das nicht von selbst, dann weist sie der Lehrer durch Fragen darauf hin. Kommen sie dann noch nicht auf die gesuchte Construction, dann hat er daraus zu ersehen, daß er sie überhaupt schlecht geführt hat.

Haben die Schüler eine Aufgabe gelöst, dann stellen sie den Vorgang in doctrinärer Form zusammen, z. B. erstens: Aufgabe; zweitens: Auflösung (Construction). Ich schneide auf der gegebenen Geraden von m aus auf beiden Seiten gleiche Stücke ma und mb ab, beschreibe aus a und aus b mit demselben Radius 2c. Drittens: Gründe für die Richtigkeit der Lösung. Ziehe ich ca und cb, dann verbindet die Gerade cm die Spitze des gleichschenkligen Dreiecks abc mit dem Halbirungspunkt m der Basis ab, folglich 2c.

Damit der Schüler im Stande sei, die ihm vorgelegten constructiven Aufgaben selbstständig zu lösen, darf der Unterricht niemals über das Maß dessen hinausgehen, was der geistigen Entwickelungsstufe der großen Mehrzahl der Schüler zuzumuthen ist. „Wie jeder andere Mensch hat auch der Schüler Lust zur Arbeit, wenn er hoffen darf, mit Erfolg zu arbeiten."*) Man hüte sich also, die Lust an geometrischen Arbeiten durch zu hohe Anforderungen zu ersticken, und gebe besonders zu Anfang nur leichte Aufgaben. Man übe den Schüler im Zeichnen von geraden Linien und Winkeln, in der Construction von Figuren aus directen Bestimmungsstücken, im Theilen von Geraden und Winkeln, im Errichten und Fällen von Senkrechten, im Zeichnen von Parallelen, im Theilen und Verwandeln von Figuren, und mache ihn möglichst gewandt darin, schließe aber alle Aufgaben aus, deren Lösung eine besondere Sagacität beansprucht. Constructionen aus indirecten Bestimmungsstücken, aus Summen, Differenzen 2c., die nur durch Anwendung der sogenannten geometrischen Analysis gefunden werden können, gehören nicht in den Elementarunterricht. Jene scharfsinnige Methode der altgriechischen Geometer, bei deren Anwendung auf Aufgaben man sich dieselben gelöst vorstellt, um die Lösung aufzufinden, dürfte selbst in der Mittelschule nur in wenigen Fällen und nur für gute Köpfe zum Gebrauch sich eignen. Jedenfalls muthet sie den Schülern eine Art von geometrischer Speculation zu, die in gar keinem Verhältniß steht zu dem, was auf der nämlichen Stufe in andern Fächern von ihnen verlangt wird.

Um die Constructionsaufgaben möglichst in Beziehung zum praktischen Leben zu setzen, empfiehlt es sich, mit dem Zeichnen das Messen zu verbinden, und Constructionen in bestimmten Maßen zu fordern. Es heiße also nicht bloß: Zeichne ein rechtwinkliges Dreieck, zu welchem die

*) Vergl. Commentar 2c.

Hypotenuse und eine Kathete gegeben sind — sondern auch: Zeichne ein rechtwinkliges Dreieck, dessen Hypotenuse 7 cm und dessen eine Kathete 5 cm lang ist — nicht bloß: Zeichne aus einer Kathete und dem anliegenden spitzen Winkel ein rechtwinkliges Dreieck — sondern auch: Zeichne (nach dem verjüngten Maßstab) ein rechtwinkliges Dreieck, in welchem eine Kathete 12,5 m und der anliegende spitze Winkel 35^0 mißt ꝛc.

2. Auch bei den Flächen- und Körperberechnungen kommt alles darauf an, daß die Schüler die Regeln oder Gesetze für die Berechnung selbst auffinden und dadurch befähigt werden, künftig das etwa vergessene Gesetz aus den Eigenschaften der betrachteten Figuren und Körper selbstständig wieder abzuleiten. In der Regel wird sich dabei folgender Gang empfehlen: Man bringt das betreffende Gesetz an concreten Zahlenbeispielen zur Anschauung, läßt es dann allgemein in Worten aussprechen und stellt es endlich in der üblichen mathematischen Zeichensprache dar. Manche finden es verwerflich, dem Elementarschüler abstracte Formeln zu geben. Wenn wir aber schon dem kleinen Rechenschüler zumuthen dürfen, sich unter dem sonderbaren Zeichen „9“ eine Menge von neuen Einheiten zu denken, so ist nicht einzusehen, warum ein Schüler auf höherer Stufe sich z. B. unter r nicht die Maßzahl eines Kreishalbmessers und unter π nicht die Zahl 3,14 soll vorstellen und die bekannte Regel für die Berechnung der Kreisfläche nicht unter dem Bilde $K = r^2\pi$ soll einprägen können. Eine solche symbolische Darstellung wird nach einer genügend langen Reihe specieller Fälle selbst von jüngeren Schülern leicht gefunden und kommt erfahrungsmäßig nicht bloß dem Gedächtniß zu Hülfe, sondern gewährt auch in jedem einzelnen Falle eine klare Uebersicht des bei der Berechnung einzuschlagenden Ganges*). Formeln, die der Schüler nicht selbst auffinden kann, gehören natürlich nicht in die elementare Geometrie.

Ist eine Regel gefunden, so muß sie in praktischen Beispielen angewandt werden. Keineswegs genügt es aber, nur solche Aufgaben lösen zu lassen, die bloße Rechenoperationen verlangen. Soll der Unterricht gründlich in die Sache einführen und ihre spätere Verwerthung im praktischen Leben vorbereiten, so muß der Schüler auch angehalten werden, durch genaues Messen die zu einer solchen Berechnung nöthigen Maßzahlen aufzufinden. Aufgaben, wie folgende: Zeichnet ein Dreieck, meßt die drei Seiten und Höhen desselben, berechnet seinen Inhalt aus jeder Seite und der dazugehörigen Höhe! — Zeichnet eine geradlinige unregelmäßige Figur (wie die an der Tafel vorgezeichnete), zerlegt sie in Dreiecke, meßt (nach dem verjüngten Maßstab) die Grundlinien und Höhen derselben, berechnet ihre Flächen und summirt dieselben! — dürfen in keinem Falle fehlen. Aber noch mehr. Die Schüler müssen auch Messungen an Gegenständen ihrer Umgebung ausführen. Feldmesser soll und kann die Elementarschule freilich nicht heranbilden. Mit Meßtisch, Boussole ꝛc. umzugehen, kann aus nahe liegenden Gründen weder vom Lehrer, noch vom Schüler gefordert werden. Aber wie man den Maßstab gebrauchen muß, um den Flächeninhalt einer Wand, eines Gartenbeetes, eines Hofes ꝛc., den kubischen Inhalt eines Kastens, eines Zimmers, eines Globus ꝛc. zu finden, ein kleines Grundstück aufzunehmen, den Plan desselben zu

*) Vergl. Ohlert, Praktischer Lehrgang der Geometrie.

zeichnen, die Fläche desselben zu berechnen: dies zu zeigen und zu üben ist auch Sache des Elementarunterrichts. Ist völlige Klarheit in der Anwendung der zu den Flächen- und Körperberechnungen nöthigen Regeln erzielt, dann mögen der Mannigfaltigkeit wegen auch solche Aufgaben herangezogen werden, in denen die Maßzahlen gegeben sind. Nur müssen die Schüler von vornherein angehalten werden, eingekleidete Aufgaben als rein geometrische zu formuliren, und das Verständniß derselben eventuell durch eine Zeichnung zu gewinnen. Ist z. B. die Aufgabe gegeben: Eine 12,5 m lange Leiter, welche an die Wand eines Hauses gelehnt ist, steht unten 2,4 m ab; bis zu welcher Höhe reicht die Leiter? — so muß der Schüler ohne langes Besinnen sagen können: Es ist die Kathete x eines rechtwinkligen Dreiecks zu berechnen, dessen andere Kathete 2,4 m und dessen Hypotenuse 12,5 m beträgt; folglich ist $x = \sqrt{12,5^2 - 2,4^2}$. Gut geführte Schüler finden sich sehr bald in die Sache und sparen zu eignem Vortheil dem Lehrer die Mühe, immer wieder entwickelnde Fragen stellen zu müssen.

D. Schlußbemerkungen.

„Ein Todfeind der Schule ist das Vielreden, die unnütze Wortmacherei.“ Das ist beim Unterrichte in der Geometrie ganz besonders zu beherzigen. Knapp bemessene Worte mit scharf bezeichnetem Inhalte erleichtern das Verständniß und fordern, wenn sie ein Gebot enthalten, ganz bestimmt zur That heraus. Dadurch wird Zeit gespart und Ueberanstrengung der Lunge vermieden. Des Mathematikers Grundsatz stimmt hier genau mit dem des Pädagogen überein. „Wenn du Nächte durchwachen müßtest,“ schreibt Pestalozzi, „um mit zwei Worten zu sagen, was andere mit zwanzig erklären, so laß dich deine schlaflosen Nächte nicht dauern.“

Wie der Lehrer Knappheit und Schärfe des sprachlichen Ausdrucks sich selbst zum Gesetz machen muß, so muß er auch bei seinen Schülern darauf dringen und jede Nachlässigkeit und Undeutlichkeit in ihren Antworten rügen.

Der Vortrag gehört nicht in den Unterricht, wenn sich's um Gegenstände handelt, die sich selbst erzeugen. Nur dann ist er in diesem Falle berechtigt, wenn dem Schüler ein Beispiel gegeben werden soll, wie eine Gedankenreihe im Zusammenhange zu entwickeln ist. Der geometrische Unterricht hat, wo die heuristische Lehrform nicht angewandt werden kann, sich der erotematischen oder Frageform zu bedienen. Soll diese Form aber ihre didaktische Kraft bewähren, so muß man sich vor Entwickelungen hüten, die erst durch hundert Fragen dahin kommen, wohin man ebenso gut durch drei gelangen kann. Oben haben wir ein Beispiel einer solchen Entwickelung gegeben.

Wenn es dem Lehrer auch gelingt, sich in Präcision und Klarheit des Ausdrucks genug zu thun, so darf er doch niemals meinen, durch Anschaulichkeit der mündlichen Darstellung die concreten Anschauungsmittel entbehrlich machen zu können. Die concrete Anschauung läßt sich durch nichts ersetzen. Darum muß der Lehrer stets einen Vorrath von Ver-

anschaulichungsmitteln zur Hand haben: Dreiecke, Vierecke, einzelne regelmäßige Vielecke, aus Papier oder Pappe geschnitten, congruente Dreieckspaare von verschiedener Farbe, ein aus seinen Strahlendreiecken zusammensetzbares Vieleck, ein Quadrat, welches ein in 100 Quadratcentimeter getheiltes Quadratdecimeter darstellt, (ein Quadratmeter mit seinen 100 Quadratdecimetern kann er auf die Rückseite einer Wandkarte zeichnen); eine Anzahl geometrischer Körper von Holz oder Pappe: Prismen, Pyramiden, Walze, Kegel, Kugel — Tetraëder, Oktaëder, Dodekaëder, Ikosaëder, einen in sechs congruente Pyramiden zerlegbaren hölzernen Würfel, ein in drei gleiche Pyramiden getheiltes hölzernes Prisma, eine Anzahl hölzerner Kubikcentimeter, Würfel von 2, 3, 4, 5 Centimeter Kantenlänge ꝛc.*) — Zum Gebrauch an der Wandtafel muß die Schule besitzen: einen Meterstab, getheilt in 100 Centimeter, ein hölzernes rechtwinkliges Dreieck, einen großen Stellzirkel und einen großen Transporteur. — Zu den praktischen Uebungen sind den Schülern nöthig: ein Lineal mit der Angabe eines Decimeters, getheilt in Centimeter, ein kleines rechtwinkliges Dreieck von Holz, ein Transporteur, ein verjüngter Maßstab und wo möglich ein Zirkel mit Einsatz. Transporteur und Maßstab können sie sich selbst aus Pappe anfertigen.**)

Die im Unterricht behandelten Figuren haben die Schüler rein und deutlich in ein besonderes Heft einzutragen. Es dient dies einerseits zur Repetition, andererseits für den Lehrer zur Controle richtigen Verständnisses. Niederschreiben des Textes wird man ihnen in der Regel nicht zumuthen dürfen. Wo es aber die Zeit und die Kräfte der Schüler erlauben, da wird es ersprießliche Früchte tragen. Nur halte man, wie von Seiten des Lehrers das Dictiren, so von Seiten der Schüler auch nur den Gedanken fern, als sei hier von gedächtnißmäßigem Lernen und Behalten die Rede. Was zu behalten ist, ergiebt sich ganz von selbst durch den fortgesetzten und fortschreitenden Unterricht, wie durch die ins Werk gesetzten Uebungen. Jede Anwendung eines Lehrsatzes ist immer wieder eine Repetition desselben. Aus diesem Grunde und weil die Wahrheiten der Geometrie von den Schülern selbst gefunden werden sollen, der Stoff derselben also nicht gegeben werden darf, können wir den Gebrauch eines Merk- und Wiederholungsbuches in der Hand des Schülers nicht empfehlen. Die Schüler sind im geometrischen Unterrichte nicht an das todte Buch, sondern an den eignen Geist, an ihr Erfindungs- und Darstellungsvermögen, und an die mündliche, lebendige Entwickelung des Lehrers zu verweisen. Ueberhaupt müssen wir das auch von Behörden begünstigte Streben, selbst den Elementarschülern für jedes Fach einen Leitfaden oder ein Leitfädchen in die Hand zu geben, als einen Rückschritt beklagen. Thut der Lehrer seine Schuldigkeit, dann sind dergleichen Hülfsmittel überflüssig; thut er sie nicht, dann gewähren sie doch nur einen höchst dürftigen Ersatz. Die älteren Bearbeiter der elementaren Geometrie haben es im richtigen Gefühle vermieden, Lern- und Uebungsbücher für die Schüler zu schreiben, und sich darauf beschränkt, praktische

*) Ein Kubik-Decimeter in 1000 Kubik-Centimetern liefert J. Lang's Buchhandlung in Tauberbischofsheim für 2 ℳ.

**) Der Lehrer versäume nicht, wie es leider oft geschieht, bei Besprechung des verjüngten Maßstabes auch den verjüngten Maßstab der Landkarte zum Verständniß zu bringen und nach demselben Entfernungen messen zu lassen.

Lehrgänge mit methodischen Winken für die Lehrer zu entwerfen. Will man den Schülern ein Heft in die Hand geben, so darf es nichts enthalten als planmäßig geordnete Constructions- und Berechnungsaufgaben, allenfalls auch eine Reihe von anregenden Fragen.

Anfänger sind geneigt, gewisse Figuren zu speciell zu fassen, und sie immer in derselben Lage zu zeichnen, z. B. statt eines Dreiecks im Allgemeinen ein gleichschenkliges oder gleichseitiges Dreieck mit links-rechts gehender Grundseite zu construiren. Dieser Einseitigkeit und Gebundenheit hat der Lehrer von vornherein dadurch zu begegnen, daß er selbst dieselben Figuren in der mannigfaltigsten Gestalt und Lage an die Wandtafel zeichnet.

Die Schüler müssen zwar die herkömmliche Bezeichnung der Linien, Winkel und Figuren durch Buchstaben kennen lernen; aber an der Schultafel, an der man mit einem Stäbchen auf alles Einzelne hinzeigen kann, lassen sie sich vielfach entbehren. Die Darstellung geht dann rascher von Statten, die Figuren erscheinen reiner, die Anschauung ungetrübter. Nur muß man bei Vergleichungen, z. B. zweier Dreiecke, auf symmetrische Nachweisung halten. Es ist nicht überall gleichgültig, ob man eine gerade Linie ab oder ba nennt.*)

Was Beweisen und Auflösen heißt, was unter Voraussetzung und Behauptung &c. zu verstehen ist, darf man dem Schüler nicht zum Voraus sagen, wenn man ihm nicht Begriffe ohne Anschauungen, also leere Wortschälle geben will. Hat er erst Lehrsätze abgeleitet und bewiesen, Aufgaben gelöst, Bedingungen und Folgerungen unterschieden, dann wird er selbst finden, was diese Begriffe bedeuten, und darüber Rechenschaft geben können.**)

Soll der Unterricht zu sicheren Resultaten führen, dann muß sich der Lehrer vor zu schnellem Vorwärtsgehen hüten. „Im Unterrichte mit dem Dampfwagen fahren, lohnt weniger als bescheiden zu Fuße zu gehen.“ Das gilt zwar von jedem Unterrichte, von dem in der Geometrie aber ganz besonders. Darum verlasse der Lehrer einen Gegenstand nie früher, als bis er die Ueberzeugung gewonnen hat, daß der Schüler zur klarsten Einsicht gelangt ist.

„Das Beste in aller Unterweisung, die zur charaktervollen Bildung führen soll, ist der Geist des Lehrers, und in ihm, außer der tiefen Sachkenntniß und des methodischen Verfahrens, die incarnirte Liebe zum Beruf und darum zum Lernenden.“***)

VII.

Literatur.

A. Elementarbücher für Volks- und Mittelschulen.

1. **Die Elemente der Form und Größe** (gewöhnlich Geometrie genannt), nach Pestalozzi's Grundsätzen bearbeitet von **Joseph Schmid**. Drei Theile. Heidelberg, Mohr. 1809—1811. 6,50 *M.*

Diese Schrift müssen wir hier an die Spitze stellen, sowohl um der Gerechtigkeit willen, weil sie den nachfolgenden Formenlehren die Bahn

*) Commentar zu A. Diesterweg's element. Geom.
**) Commentar &c.
***) Diesterweg a. a. O.

gebrochen, eine sehr bedeutende Umänderung des Elementarunterrichts in der Raumlehre begründet hat, als auch um des historischen Zusammenhangs willen, indem sich die Form und Manier mancher nachfolgenden Schriften von der Schmid'schen Formerlehre her datirt. Selbstverständlich kann es dabei nicht unsere Absicht sein, das Buch dem Lehrer auch jetzt noch als Leitfaden zu empfehlen. Das hieße die Fortschritte, welche inzwischen gemacht worden sind — die wir aber, nicht zu vergessen, Pestalozzi und Schmid größtentheils verdanken — negiren oder gering schätzen, das hieße, einen Zweig des Unterrichts von einer bereits errungenen höheren Stufe auf eine niedere zurückverweisen. Aber zum Selbststudium und um die Quelle kennen zu lernen, aus welcher alle späteren Elementar-Schriftsteller Geist oder Form, wenn auch vielleicht nur mittelbar, geschöpft haben, zu diesen Zwecken verdient das Buch auch jetzt noch eine ernste Empfehlung.

Wir nehmen an dieser Stelle Gelegenheit, auch auf die Pestalozzi'sche Bearbeitung des Gegenstandes (Pestalozzi's sämmtliche Werke, 15. Band) hinzuweisen. Nirgends findet man das Wesen der Elementarbildung, die „Idee" derselben so aufgefaßt und dargestellt wie von Pestalozzi; kein Schriftsteller dringt so sehr darauf, die Elementarkräfte des Kindes auszubilden, als er; keiner regt die Eigenschaften, welche den Lehrer zum Elementarlehrer machen, so an wie er. Die Elementarmethode hat den Zweck, die Grundkräfte des Menschen in ihrem Wesen anzuregen und allseitig, naturgemäß zu entfalten. Folglich muß diese Methode auch die Eigenschaft besitzen, angehende Lehrer zu naturgemäß-geistbildendem Unterrichte zu befähigen. Da die Zahlen- und Formenlehre theils von Pestalozzi's Jüngern, theils von seinen Schülern unter den Elementarfächern am meisten ausgebildet sind, so ist es Jedem, der ein Elementarlehrer im wahren Sinne des Wortes werden will, auf das dringendste zu rathen, sich auch mit der Pestalozzi'schen Bearbeitung der genannten Fächer, namentlich der Formenlehre, genau bekannt zu machen, d. h. den Gegenstand in Pestalozzi's Weise zu tractiren und dadurch die Fähigkeit zu erlangen, überhaupt geistweckend und die Selbstthätigkeit anregend auf die Schüler zu wirken. Pestalozzi's Schriften tränken den Leser mit pädagogischem Geiste.

2. Leitfaden für den Unterricht in der Formen- und Größenlehre. Von **Wilhelm von Türk**. Fünfte verbesserte und bedeutend vermehrte Auflage, mit einem Anhange: die wichtigsten Lehrsätze aus der Stereometrie enthaltend. Mit 20 Kupfertafeln. Potsdam, F. Riegel. 1843. (1. Aufl. 1821.) 5,25 *M.*

Der Verfasser dieser Schrift war einer der ersten, welche die Schmid'sche Formenlehre verbesserten. Er vereinigte mit der Formenlehre nach den Pestalozzianern die Geometrie. Daher wollte er erst das Alter von 10 bis 12 Jahren mit diesem Gegenstand beschäftigen und nur das Wesentliche behandelt wissen. Sein Buch, das auch ins Englische übertragen wurde, fand weite Verbreitung unter den Lehrern, weil es ihnen durch seine populäre, dialogische Form die Erlernung und Übung des Gegenstandes in hohem Grade erleichterte. Unleugbar hat dieser Umstand seiner Zeit dem neuen Unterrichtsgegenstande in vielen Schulen Eingang verschafft. Auch jetzt noch ist die Schrift als eine sehr brauchbare und nützliche zu empfehlen, zwar nicht für den unmittelbaren

Gebrauch, aber zu vorbereitenden Studien; denn sie ist aus dem Geiste echt elementarischen Unterrichts hervorgegangen. Alle Lehrsätze treten als Probleme auf, deren Lösung aus bereits bekannten Wahrheiten synthetisch-katechetisch entwickelt wird. Hier und da ist auch ein Anlauf zum heuristischen Verfahren genommen.

Die erste Abtheilung, die Formenlehre, behandelt die Formen, welche durch die Verbindung 1) gerader, 2) krummer, 3) gerader und krummer Linien entstehen.

Die zweite Abtheilung, die Größenlehre, behandelt 1) die Linien und Winkel nach ihrer Größe, vergleicht 2) die Seiten und Winkel, 3) die Flächenräume geschlossener Figuren und giebt 4) die Lehre vom Kreise. — In einem Nachtrage sucht die Schrift auch dem Bedürfniß des praktischen Lebens Rechnung zu tragen, indem sie mit der Entwickelung der wichtigsten Begriffe und Lehrsätze der Stereometrie eine Anleitung zur Berechnung der Flächen und Körper verbindet.

3. Raumlehre für Volksschulen. Von J. G. Graßmann. Erster Theil: Ebene räumliche Verbindungslehre. Mit 3 Kupfertafeln. Berlin, Reimer, 1817. 0,5 M. — Raumlehre für die unteren Klassen der Gymnasien und für Volksschulen. Von demselben. Zweiter Theil: Ebene räumliche Größenlehre. Mit 4 Steindrucktafeln. Ebendaselbst, 1824. 3,75 M.

Der erste Theil dieser Schrift beschränkt sich auf die elementarische Combinationslehre und erstrebt durch die Behandlung derselben die reine Entwickelung des Anschauungs- und Combinationsvermögens. Er fängt mit allgemeinen Vorübungen zur Weckung der Aufmerksamkeit an und geht dann zu Vorübungen zur Raumlehre über: 1) Rückgang vom Körper zum Punkte; 2) Richtung, mit Anleitung zum Zeichnen der gefundenen Gegenstände. Hierauf folgt die ebene räumliche Verbindungslehre: 1) das Verbinden gerader Linien in Bezug auf die Zahl und Lage der dadurch entstehenden Durchschnittspunkte und Winkel; 2) das Verbinden gerader Linien in Beziehung auf die dadurch entstehenden Seiten und Figuren; 3) das Verbinden der Kreise unter sich und mit geraden Linien. — Das Resultat des Ganzen ist die Aufstellung aller der Constructionen, welche die Größenlehre zu untersuchen hat. Die einzelnen Fälle dienen dazu, immer die allgemeine Regel, unter welcher sie enthalten sind, auffinden und Uebungen ähnlicher Art, auch im Kopfe, anstellen zu lassen. Die Regel zur Berechnung der bei einer Combination sich ergebenden Zahl soll das Produkt einer vollendeten und geordneten Anschauung sein; der Schüler soll sie nicht auswendig lernen, sondern sie jedesmal aus der Figur ablesen und in derselben gleichsam verkörpert oder räumlich dargestellt sehen. — Das Buch ist in seiner Art eine musterhafte Arbeit. Einige Abschnitte sind gesprächsweise abgehandelt, damit dem Lehrer gezeigt werde, wie nach Ansicht des Verfassers beim Unterrichte zu verfahren ist.

Im zweiten Theile geht der Verfasser von der Form zur Größe über, um an den Größenverhältnissen die Kraft der Construction zu üben. Er stimmt der Meinung bei, daß die Geometrie in Euklidischer Methode, d. h. so behandelt, daß das logische Element überall vorwaltet, für Kinder nicht gehöre. Nach seiner Ansicht macht überhaupt nicht das logische Moment den Mathematiker, sondern die Kraft der Construction, und diese Kraft läßt sich schon im zartesten Alter üben und entwickeln,

während die geordnete Reflexion erst eine Sache des reiferen Alters ist. Ferner ist er der Ansicht, daß nicht bloß das Kind, sondern selbst jeder Mathematiker die Wahrheiten durch Anschauung erkennen müsse. Es versteht sich, daß hierbei nur von der innern Anschauung die Rede ist, von der Anschauung der Thätigkeit des construirenden Geistes oder von der Anschauung der innern Construction. Die äußere Anschauung gehört an und für sich gar nicht zur Mathematik, sondern nur in so fern, als sie dazu dient, die innere Anschauung zu wecken und festzuhalten; sie ist ein unwesentliches, aber oft unentbehrliches methodisches Hülfsmittel, um die innere Anschauung verständlich mitzutheilen, oft auch um die gewonnenen Resultate für sich zu fixiren, und dem Geiste dadurch, daß er die innerliche Construction sich äußerlich gegenüber stellt, einen Ruhepunkt zu gewähren und zu sichern, von welchem aus er von Neuem fortschreiten kann. Die Reflexion tritt erst dann ein, wenn die Anschauung zum Ziele geführt hat. Er ordnet und knüpft nun das durch die Anschauung Gefundene an bekannte Sätze an; aber der Gegenstand selbst, mit seiner vollen geometrischen Evidenz, hat der Construirende, wenigstens in der Regel, nicht durch den Begriff, sondern durch die Anschauung. Es geht daraus hervor, wie wichtig und unerläßlich die Belebung des Anschauungsvermögens im ersten geometrischen Unterrichte ist. Die anschauliche Behandlung der Formenlehre löset die geistige Starrheit des Schülers, die Unbehülflichkeit, mit Linien und Formen umzugehen, und weckt die Kraft der Construction. Diese zu üben und zu stärken, ist die Hauptaufgabe der räumlichen Größenlehre, welche in dem zweiten Theile vorliegt. Diese Uebung soll aber keineswegs eine unbestimmte, zwecklos umherschweifende, sondern eine verständige, geordnete, auf ein bestimmtes Ziel gerichtete sein. Die Construction muß ein Resultat ergeben, welches sich in einem Lehrsatze darstellt, durch ihn ausgedrückt wird, und die Fähigkeit, dieses Resultat in der Construction zu finden und es in Worten auszudrücken, macht einen wesentlichen Bestandtheil dieser Uebungen aus.

Indem das Buch dem Zwecke dient, das Gebiet der elementaren Geometrie durch Combination und Construction in der Weise vor den Augen der Kinder entstehen zu lassen, daß diese nicht erst durch Euklidische Synthese, sondern durch die Anschaulichkeit des Verfahrens zur Evidenz gelangen, ist sein Gang wesentlich genetisch. Für die Volksschule ist dieser zweite Theil indessen nicht geeignet. Sein Inhalt geht, wenn nicht über den Horizont der Schüler, so doch über die Verhältnisse der Schule, die ein Concentriren der Kraft auf das nächste Ziel gebieterisch erheischen, hinaus und entbehrt der innigen Beziehung zum praktischen Leben. Wie man elementarisch gründlich zu verfahren hat, das aber können Lehrer aus ihm lernen. Ueberall findet man die musterhafte Deutlichkeit des ersten Theiles wieder. Wie in diesem sind einige Abschnitte gesprächsweise abgefaßt.

Das Ganze zerfällt in fünf Abschnitte: 1) Größenlehre der Winkel; 2) Größenlehre der Seiten; 3) Größenlehre der Winkel und Seiten in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit: a) gegenseitige Bestimmungen zwischen Winkel und Seiten in einer und derselben Figur; b) gegenseitige Bestimmungen zwischen Winkeln und Seiten in mehreren Figuren oder von der Aehnlichkeit; 4) Größenlehre der Flächen; 5) vom Kreise. Anhang: Sätze aus der Körper-Größenlehre.

4. Die Raumlehre oder Meßkunst, gewöhnlich Geometrie genannt, mit gleichzeitiger Beachtung von Wissenschaft und Leben, für Lehrer und Lerner bearbeitet von Dr. W. Harnisch. Mit 7 Steintafeln. Zweite, verbesserte Aufl. Breslau, Max u. Comp., 1837. (1. Aufl. 1821.) 2,25 ℳ.

Die vorliegende Schrift ist 1) für den Unterricht eingerichtet und giebt dem Lehrer, der selbst noch nicht in der Lehrart die rechte Fertigkeit besitzt, die gehörigen Fingerzeige; 2) sie ist auf die Anschauung gegründet; 3) sie beachtet von Anfang an die wirklichen Körper; 4) sie giebt einige Grundlehren oder Grundanschauungen der Krystallographie (nach v. Raumer's „Versuch eines ABC der Krystallkunde"); 5) sie nimmt Rücksicht auf das praktische Messen, fügt also Theorie mit Praxis zusammen; 6) sie leitet zum Auffinden neuer Wahrheiten an; 7) sie führt auch von der Anschauung zum begriffsmäßigen Erkennen über. — Daraus, wie aus der eigenthümlichen, anregenden und bildenden Darstellungsweise des verdienstvollen Verfassers läßt sich der Werth der vorliegenden Schrift erschließen.

Der Inhalt ist dieser: Erster Theil. Anschauungen und Darstellungen. 1) Die einfachsten Anschauungen und Darstellungen; 2) die einfachsten Betrachtungen und Bildungen; 3) die schwereren Betrachtungen und Darstellungen. Zweiter Theil. Vergleichungen und Messungen. Dritter Theil. Verhältniß-Gleichungen.

5. Die Formen-, Maß- und Körperlehre, oder die Elemente der Geometrie, methodisch bearbeitet von J. Ramsauer. Mit 15 Blättern in Steindruck. Stuttgart und Tübingen, Cotta. 1826. 3 ℳ.

Der Verfasser verwirft das endlose Ausspinnen einer Betrachtungsweise, wie sie in J. Schmid's Formenlehre herrscht und findet das Wesentlichste des geometrischen Elementarunterrichts nicht sowohl im wirklichen Aufstellen und Erschöpfen aller Fälle, welche sich aus den verschiedenen Verbindungen der ersten Grundanschauungen ergeben, als vielmehr darin, daß der Schüler dahin gebracht werde, selber den Gang und die Regeln aufstellen zu können, nach welchen gewisse Verbindungen erschöpft werden, auf welche weiter gebaut und das mathematisch Bestimmbare berechnet werden kann. Darum legt er auf das Selbstfinden der allgemeinen Sätze aus der Betrachtung einzelner Fälle einen entschiedenen Werth und verlangt die Fassung des einzelnen und des Gesammtresultats in vollkommen sprachrichtigem Ausdruck.

Für Elementarschulen decretirt der Verfasser durchgängig die Verbindung der Formenlehre mit dem Zeichnen. Er giebt den Rath, falls drei Stunden wöchentlich beiden Gegenständen zusammen gewidmet werden können, in den zwei ersten Jahren der Formenlehre zwei, dem Zeichnen eine Stunde zuzuwenden, im dritten Jahre es umgekehrt zu halten, nach Ablauf desselben aber das Zeichnen in zwei Stunden fortzusetzen, da die Formenlehre in drei Jahren beendet sein könne.

Einen Theil der Formenlehre sollen die Schüler vor dem Beginn des Lesens, Schreibens und Zeichnens durchmachen. Mit Recht meint der Verfasser, daß dadurch die auf das Nachmalen der Buchstaben verwandte Zeit auf die fruchtbarste Weise abgekürzt werde. Je vielseitiger das Auge für das Auffassen der Formen geübt ist, desto sicherer wird die Hand von dem dadurch entwickelten Proportions- und Formengefühl geleitet, desto sicherer und mit desto mehr Interesse wird sie darstellen,

desto schneller und bewußtvoller werden die Schüler schreiben und — lesen lernen. Daß Beides ihnen oft große Noth macht, rührt von dem Mangel erweckter Auffassungskraft her. Darum verdient die Formenlehre sowohl wegen ihres mechanischen, als wegen ihres geistigen Werthes eine besondere Würdigung. „Setzt man sie", fügt der Verfasser bei, „überdies mit der Maß- und Körperlehre in die gehörige methodische Verbindung, so erhält der Schüler durch sie alle wesentlichen mathematischen Grundbegriffe und Grundanschauungen, durch die er richtig und scharf denken, schließen und abstrahiren lernt." In Betreff der Auffassungs- und Erfindungskraft bemerkt er, daß alle weitere Bildung der Kunst wesentlich auf dem größeren oder kleineren Reichthume der Formen beruhe, welche der Schüler bei seinen Elementarübungen zur Anschauung erhalte, und daß besonders die Einbildungskraft um so reicher und geregelter werde, je mehr das Auge mit Bewußtsein gesehen habe. Darin stimmt der Verfasser mit dem allgemeinen Princip für jeden Elementarunterricht, dem Princip der Anschaulichkeit, überein. Endlich huldigt er auch dem Grundsatze, daß das Erlernte auf die Körperwelt und die Erscheinungen, die den Schüler späterhin im Leben umgeben, angewandt werden müsse. Der Schüler soll so herangebildet werden, daß er später, gleichviel welchen Beruf er ergreift, mit der Gewohnheit und dem Bedürfniß arbeitet, über alles, was er vornimmt, zu denken, und alles, was er thut, so vollkommen als möglich zu machen. — Die reichhaltige Schrift ist auf einen ausgedehnten Cursus der Formenlehre angelegt. Man kann aus ihr lernen, was im guten Pestalozzi'schen Sinne elementarische Gründlichkeit ist.

Inhalt. A. 1) Formenlehre der geraden Linien; 2) Gleichheit und Maß der geradlinigen Figuren; 3) Formenlehre der krummen Linien; 4) Formenlehre der geraden und krummen Linien. B. Die Elemente der Körperlehre: 1) von den geradlinig begrenzten Körpern; 2) ebene und gebogene Flächen und ihre Körper; 3) allseitig gebogene Flächen und ihre Körper. — Den meisten Paragraphen sind Zeichenübungen angehängt; eine große Menge anregender Fragen ist beigefügt.

6. Raumlehre oder Geometrie, nach den jetzigen Anforderungen der Didaktik für Lehrende und Lernende bearbeitet von Dr. F. A. W. Diesterweg. Mit 9 Steintafeln. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Bonn, E. Weber, 1843. (1. Aufl. 1828.) 2,25 *M.*

Das vorliegende Buch beginnt mit einer einleitenden Abhandlung und erklärt sich nach kurzen historischen Bemerkungen, den Raumlehr-Unterricht betreffend, über den Gegenstand der Raumlehre. Dann beantwortet es die Frage, warum die Raumlehre Gegenstand jeder gehobenen Schule sein soll. 1) Sie leitet zur genauesten Auffassung der Formen und Gestalten der Körper an, führt also zur Kenntniß der äußeren räumlichen Merkmale der Dinge; 2) sie bildet nicht nur das äußere, sondern auch das innere Anschauungsvermögen, das Grundvermögen der Erkenntnißkraft; 3) sie leitet die Darstellungskraft des Schülers. Das Anschauungsvermögen wird vorwaltend als eine Thätigkeit von außen nach innen aufgefaßt, das Darstellungsvermögen als eine Function, deren Verrichtung von innen nach außen geht. 4) Sie vermittelt die Bildnng der höheren Erkenntnißkraft, des Verstandes, durch allgemeine Regeln und Gesetze, denen, im Gegensatz gegen die abstracte Allgemeinheit, elemen-

tarische Allgemeinheit innewohnt. Sie ist daher eine praktische Elementar-Logik. — Hierauf wird die Methode der elementarischen Raumlehre festgestellt: 1) Man mache mit äußeren Anschauungen und Betrachtungen der Körper den Anfang; 2) verbinde damit Darstellungen und Nachbildungen; 3) potenzire die Anschauungen zu Begriffen, äußerlich auf dem combinatorischen Wege, innerlich durch Induction, nicht durch Deduction (wie Euklid); 4) suche überall die Verbindung der Theorie mit der Praxis, des Lernens in der Schule mit den Fertigkeiten im Leben u. s. w.

Inhalt: 1) Betrachtungen und Nachbildungen (sinnlich-mechanische Verrichtungen) in acht Stufen; 2) Berechnungen und Darstellungen (geistige, freie); die elementarische Combinations-Formenlehre: a) Punkte; b) Linien; c) Winkel; d) Figuren; e) Körper. 3) Vergleichungen und Messungen (Theorie und Praxis): a) die leichteren; b) die schwereren. Anhang: Behandlungsweise der Lehrsätze und Aufgaben; 200 geometrische Aufgaben. — Die Ausführung ist so ausführlich, daß der Lehrer nirgends in Verlegenheit gerathen kann, und die Methode legt es überall auf das Suchen und Finden an. In dem letzten Abschnitt kommen die Hauptsätze aus der eigentlichen Geometrie vor; die Ausführung ist aber überall der Anschauung nahe gehalten, und was eine höhere Reife verlangt, als vorausgesetzt werden dürfte, um in aller Gründlichkeit erkannt zu werden, ist zum Theil historisch behandelt. Der Anhang zeigt in Beispielen die sowohl bei Lehrsätzen als bei Aufgaben anzuwendende Methode, besonders nach der geometrisch-analytischen der Alten, und die angehängten 200 Aufgaben sollen als Material zur Uebung der geometrischen Kunst dienen.

7. Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre. Für Schüler, welche an mathematischen Gegenständen denken lernen wollen. Von F. A. W. Diesterweg. Vierte, verbesserte Auflage, mit 10 eingedruckten Holzschnitten. Leipzig, Friedlein und Hirsch, 1845. 1,20 ℳ.

8. Anweisung zum Gebrauche des „Leitfadens für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre.“ Für Lehrer, welche mathematische Gegenstände als Mittel zur allgemeinen Bildung benutzen wollen. Von demselben. Zweite, sehr vermehrte Auflage, mit 3 Steintafeln. Ebendaselbst. 3 ℳ.

Nr. 7 enthält Fragen und Aufgaben, auch allgemein-mathematische und logische, Nr. 8 die dazu gehörigen Antworten und Lösungen. Beide Schriften sind aus dem Streben hervorgegangen, die Selbstthätigkeit der Schüler und Lehrer zu erregen, zum Anschauen, Betrachten, Finden, Darstellen, Denken, Beweisen anzuleiten, und dadurch den Menschen, so weit es durch den Unterricht geschehen kann, selbstständig zu machen. Der Schüler soll die Fragen und Aufgaben, die der Leitfaden enthält, lesen, durchdenken und die Beantwortung und Lösung versuchen, der Lehrer auf Grund der Anweisung das Weitere machen. Für den Unterricht in der Volksschule fällt die Bearbeitung des Leitfaden nach der Meinung des Verfassers zu sehr in das Gebiet der Abstraction. Aber für Schulamtspräparanden, Seminaristen, künftige Lehrer und alle die, welche ihrem elementarischen Wissen eine breite rationelle Grundlage geben, ihr Nachdenken an Fragen und Aufgaben schärfen wollen, ist der Leitfaden sammt Anweisung gemacht. Die Antworten, die man selbst findet, vergleicht man nachher mit denen der Anweisung. So ist Jeder im Stande, sein Selbstlehrer zu werden. Wer so den Leitfaden

durchgemacht hat, dem wird die eigentliche Geometrie ein Spiel. Der Lehrer findet darin zugleich manchen schätzbaren Wink, wie er das Nachdenken der Kinder anregen und fesseln kann.

9. **Die Formenlehre** in Verbindung mit den reinen Elementen des freien Handzeichnens und mit Andeutungen für methodische Behandlung der geometrischen und der perspectivischen Darstellung der Grundformen. Ein Handbuch für Lehrer in Elementarschulen, bearbeitet von G. A. Tobler. Mit 12 Steindrucktafeln. Burgdorf, C. Langlois. Zweite Aufl. 1844. (1. Aufl. 1836.) 3,75 ℳ.

Eine wesentlich verbesserte Schmid'sche Formenlehre in Verbindung mit dem Zeichnen, in dialogischer Form. Sie beschäftigt sich zuerst mit Punkten, dann mit Linien, hierauf mit Winkeln und endlich mit Figuren, und bietet dem Lehrer den mannigfaltigsten Stoff in allen möglichen Uebungen dar. Jede Aufgabe zerfällt in drei Hauptgeschäfte. Zuerst wird die zu bildende Form aus dem Kinde durch Anschauung oder psychologische Fragen so entfaltet, gleichsam herausgelockt, daß es dieselbe selbstthätig findet, oder doch gefunden zu haben glaubt. An diese Entwickelung des Sachinhaltes schließt sich als zweites Hauptgeschäft die Erweiterung des Angeschauten durch Aufsuchung gleicher Formen an Gegenständen der Natur und Kunst, wobei die Kinder angehalten werden, das Selbstgefundene sprachlich und zeichnend darzustellen. Zu dieser Erweiterung benutzt der Verfasser auch das combinatorische Element, hütet sich aber, in unnütze Tändelei und mechanisches Treiben zu verfallen, indem er schon mit wenigen Aufgaben den Zweck erreicht, den Gang der Uebung und die allgemeine Regel aufzufinden. Aus den verschiedenen Fällen, welche in einer Aufgabe liegen, werden dann die gefälligsten Formen auf- und ausgesucht, um aus ihnen wieder größere Zusammenstellungen als Ganze abzuleiten. Das dritte Hauptgeschäft, die Wiederholung des Gelernten in bestimmten Anwendungen, erzielt die Fertigkeit, die Linien, Winkel ꝛc., die an den Gegenständen aufgefunden worden sind, auf die verschiedenen, im Leben vorkommenden Arten: verkleinert, vergrößert und perspektivisch, darzustellen. Das Kind wird dabei langsam und stufenweis vom Leichteren zum Schwereren geführt. Lineal und Zirkel und andere erleichternde Hülfsmittel glaubt der Verfasser dem Schüler nicht eher in die Hand geben zu dürfen, als bis die gereiftere Kraft desselben erlaubt, zur Körper- und Größenlehre überzugehen. Auge und Hand müssen nach seiner Ansicht für das Messen und Zeichnen so geübt werden, daß das Kind wie der künftige Mann auch ohne Hülfsmittel sich zu helfen wisse. Der Geist soll so entfaltet, belebt und geübt werden, daß ihm die Werkzeuge dann erst dringendes Bedürfniß werden, wenn er auf kürzerem Wege seine Idee darzustellen hat. Der Verfasser beruft sich dabei auf den Gang der geschichtlichen Entwickelung — „der Sinn und die Kraft für die Kunst war lange im Menschen, ehe er die Mittel schuf“ — so wie auf die Erfahrung, daß Kinder, welche mit Lineal und Zirkel schwierigere Figuren machen gelernt haben, nur mit Unlust das mühevolle Zeichnen derselben aus freier Hand vornehmen. — Wer sich mit dem Wesen der Pestalozzisch-Schmid'schen Formenlehre und dadurch mit der Elementarmethode nach Pestalozzi bekannt machen will, ohne zu der veralteten Schmid'schen Formenlehre greifen zu wollen, wähle dieses Buch. Man kann durch dasselbe ein bildender Elementar-

lehrer werden. Außerdem hat es den Vorzug, zum elementarischen Zeichnen vorzügliche Anleitung zu geben.

10. Reine und angewandte Raumlehre. (Formen- und Größenlehre.) Ein Handbuch für Lehrer in Volksschulen, berechnet für Schüler von sechs bis zwölf und dreizehn Jahren. Von A. Göldi. St. Gallen, Scheitlin und Zollikofer. 1837. 5 M.

Eine empfehlenswerthe Schrift im Geiste Pestalozzi's, d. h. in entwickelnder Weise bearbeitet. — Gegen unsere Ansicht verwirft der Verfasser den analytischen Anfang des Unterrichts an Körpern und stellt folgenden Lehrgang auf: I. Planimetrische Entwickelungen und Uebungen: a) Punkte und geradlinige Formen; b) krummlinige Formen; c) gemischtlinige; d) Vergleichung geradliniger Formen; e) Größenverhältnisse, welche durch gerade Linien im Kreise entstehen; f) Messungen und Berechnungen des Inhaltes geradliniger Formen; g) einige praktische Messungen und Berechnungen an Gegenständen der Kunst und Natur u. s. w. II. Stereometrische Entwickelungen und Uebungen: a) Verbindung der ebenen Flächen; b) Zeichnung der Netze; c) ebene und krumme Flächen; d) Darstellung oder Zeichnung stereometrischer Formen auf einer ebenen Fläche; e) Messungen und Berechnungen des Inhaltes einiger ebenflächigen Körper. Anhang. Bildung der Quadrat- und Kubikzahlen, Ausziehung rc.

11. Die Raumlehre, ein methodisches Handbuch für Lehrer in Volksschulen, bearbeitet von J. F. Pechner. Erster (einziger) Theil: Formenlehre. Mit beigedruckten Figuren. Birnbaum, 1840. 2,25 M.

Dieses Buch enthält die vollständigste Bearbeitung der Formenlehre, die wir haben, und zeigt die Methode der Pestalozzianischen Schule in einer musterhaften Ausführung. Der Verfasser nimmt keine Rücksicht auf das Zeichnen; er behandelt die Gegenstände elementarisch-anschaulich in vorzüglicher Ordnung, benutzt das combinatorische Element, entwickelt aus den einzelnen Sätzen inductiv die allgemeinen Gesetze und Regeln, kurz, er verfährt nach durchaus richtigen Principien. Aber sein Buch soll nur eine Propädeutik einer „Raumlehre für Lehrer in Volksschulen" sein; es bleibt also auf der Stufe der Vorbereitung und ist daher nicht geeignet, einem Unterrichte als Grundlage zu dienen, der eine für's Leben abschließende Bildung zu erzielen hat. Dagegen macht er den Leser auf die anschaulichste Weise mit dem Wesen des Pestalozzi'schen Elementarunterrichts bekannt.

12. Die Raumformen- und Raumgrößenlehre in Verbindung mit dem Zeichnungs-Unterrichte. Zum Gebrauche für Lehrer an den niederen und mittleren Bürgerschulen. Von Karl Gruber. Zweite, vermehrte Auflage. Mit 162 Figuren. Heidelberg, Bassermann. 1850. (1. Aufl. 1843.) 2,1 M.

Ein ansprechendes und anregendes Werkchen, das seinen Gegenstand als ein organisches Glied des Gesammtunterrichts und der Gesammterziehung behandelt. Auffassung und Darstellung der geometrischen Objecte, Bildung und Uebung der geometrischen Phantasie sind die Ziele, die es durch fortwährende Anregung zum Sehen und Schaffen, Suchen und Finden, kurz zur Selbstthätigkeit, zu erreichen strebt. Die meisten Paragraphen enthalten außer einer Erklärung der vorliegenden Sache zugleich eine Anleitung, wie bei der Ertheilung des Unterrichts zu verfahren ist.

13. **Kleine praktische Geometrie.** Von Fr. Schürmann. Neunte Auflage. Mit 4 Figurentafeln. Meurs, J. W. Spaarmann. 1874. (1. Aufl. 1844.) 1,3 *M.*

Dieses Buch sucht vorzugsweise praktische Fertigkeit in der Auflösung und Berechnung geometrischer und stereometrischer Aufgaben zu erzielen. Dazu bietet es in etwa 500 wirklich praktischen Aufgaben einen reichhaltigen Uebungsstoff. Der belehrende Theil, der ihnen vorangeht, beschränkt sich auf das Wesentlichste aus der Geometrie, das zum Verständniß und zur Berechnung der Aufgaben unmittelbar nothwendig erscheint. Das Buch hat sich, wie die große Zahl der Auflagen beweist, im Gebrauche bewährt; möge es sich ferner Freunde erwerben.

14. **Anfangsgründe der Geometrie** mit erläuternden Beispielen aus der Feld- und Höhenmeßkunst zur Belebung des ersten Unterrichts in der Geometrie. Für Schulen, sowie zum Selbstunterricht ausgearbeitet von C. H. Balzer. Leipzig, G. Brauns. 1847. 1,25 *M.*

Die Einleitung dieses Werkchens bietet wenig mehr als die Lehre von den Neben- und Scheitelwinkeln, den Parallelen und der Congruenz der Dreiecke, giebt also das geometrische Material in allzu großer Beschränkung. Der Verfasser zeigt aber, — und das ist ihm die Hauptsache — wie dieses geringe Material schon genügt, um eine große Zahl geodätischer Aufgaben zu lösen. Ohne Zweifel wird das Interesse an der Geometrie lebhaft angeregt, wenn der Schüler schon im Anfangsunterricht durch solche Aufgaben die Ueberzeugung gewinnt, daß die geometrischen Sätze praktisch bedeutsame Wahrheiten sind. Daher sei das Schriftchen der Beachtung empfohlen.

15. **Lehrbuch der Raumlehre** für den Elementarunterricht von Otto Schulz. Erste (einzige) Abtheilung, enthaltend die ebene Raumlehre. Mit 3 Figurentafeln. Berlin, H. Schultze. 1850. 1,5 *M.*

Der Verfasser fordert von dem Elementarunterricht in der Raumlehre*), daß er 1) den Kindern eine deutliche, auf Anschauung gegründete Vorstellung aller geometrischen, sowohl ebenen als körperlichen Figuren gebe, 2) die Haupteigenschaften dieser Figuren aus der **Entstehungsart** derselben entwickele, und 3) aus diesen das Verfahren ableite, welches zu ihrer Ausmessung und Berechnung erforderlich ist. — Dazu giebt sein reichhaltiges Lehrbuch eine vortreffliche Anleitung. Dasselbe enthält eine Menge anregender Fragen, läßt bald eine Seite, bald einen Winkel, bald eine Dimension wachsen, und geht so von einem Gebilde zum andern, oder von einer Form desselben zu einer andern durch Bewegung über. In diesem **genetischen** Verfahren liegt der eigenthümliche Werth des Buches. Dem Stoffe nach entspricht es jedoch den Bedürfnissen unserer Elementarschulen nur zum geringen Theile. Der Verfasser wollte nicht bloß für die Volksschule schreiben, die eine für's Leben abschließende Bildung zu geben hat, sondern sein Buch sollte auch als propädeutischer Cursus der Geometrie zur Vorbereitung für eine streng wissenschaftliche Behandlung derselben dienen; daher tritt überall die Beziehung zum praktischen Leben zurück. Daraus mag es sich auch erklären, daß das Buch nicht die Beachtung gefunden hat, die es seiner vortrefflichen Methode wegen verdient. Wir empfehlen es um dieser willen, nicht zu

---

*) Vergl. Schulblatt für die Prov. Brandenburg X. S. 63.

unmittelbarem Gebrauch, aber zu fleißigem Studium. Man kann viel aus dem Buche lernen.

16. Praktischer Lehrgang der Geometrie für Mittelschulen von A. Ohlert. Fünfte Auflage. Königsberg, J. H. Bon. 1875. (1. Aufl. 1852.) 0,70 ℳ., geb. 0,90 ℳ.

Dieses Buch hat die Bestimmung, den Schülern als Leitfaden bei der Wiederholung in die Hand gegeben zu werden, und enthält daher in kurzen, prägnanten Sätzen eine geordnete Reihe von Definitionen, Lehrsätzen, Aufgaben und Uebungen. Die Grundsätze, welche den Verfasser bei seiner Abfassung geleitet haben, sind in gedrängter Kürze in einer Einleitung entwickelt. Der Verfasser will nur das behandelt wissen, was der Schüler in seinem künftigen bürgerlichen Berufe verwerthen kann. Den nach diesem praktischen Gesichtspunkt ausgewählten und abgegrenzten Stoff behandelt er in drei Stufen: 1) Betrachtung der geometrischen Größen selbst — Nachbildung der betrachteten Größen, sowie Lösung einfacher, sich unmittelbar aus dem Erkannten ergebender Aufgaben (Construction ausgegebenen Stücken); 2) Aufsuchung ihrer speciellen Eigenschaften durch einfache, auf die Anschauung sich gründende Schlüsse — Anwendung der erkannten Wahrheiten durch Construction einfacher aus den Lehrsätzen unmittelbar sich ergebender Aufgaben; 3) Ausmessung und Inhaltsberechnung der geometrischen Größen — Anwendung der erlangten Einsicht in zahlreichen Rechenbeispielen.

Mit Recht verwirft der Verfasser das wissenschaftliche systematische Vordemonstriren und dringt auf ein elementarisches Lehrverfahren, welches überall von der Anschauung ausgeht, sich so eng wie möglich an die Anschauung anschließt, vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitet und nach Klarheit und Uebersichtlichkeit strebt. Daher sollen die Lehrsätze niemals als fertige an die Spitze gestellt und demnächst bewiesen werden, sondern der Lehrer soll durch Fragen die Schüler so leiten, daß sie aus der Anschauung durch fortgesetztes Schließen die im Lehrsatz ausgedrückte Eigenschaft der Größe selbst auffinden. Ist dies geschehen, dann soll die erkannte Wahrheit in Form des Lehrsatzes ausgesprochen und der Beweis in rückgängiger Bewegung noch einmal in synthetischer Weise von den Schülern geführt werden. Der bei diesem Verfahren einzuschlagende Gang ist im Buche selbst kurz angegeben oder durch Verweisung auf frühere Sätze angedeutet. — Daß der Verfasser den analytischen Ausgang des geometrischen Unterrichts vom Körper als einen unnöthigen Umweg betrachtet und den Anfang mit dem Punkt und der Linie gemacht wissen will, haben wir mißbilligend schon oben erwähnt. Da das Buch aus der Arbeit in einer städtischen Mittelschule hervorgegangen ist, wird es Lehrern, denen ein Wiederholungsbuch in der Hand der Schüler unentbehrlich erscheint, oder eine übersichtliche Darstellung des Stoffes zu eigenem Gebrauche genügt, willkommen sein.

17. Lehrbuch der Geometrie für Stadtschulen und Schullehrer-Seminare von A. Stubba. Siebente, nach dem metrischen Maß und Gewicht umgearbeitete Auflage. Mit 290 in den Text gedruckten Figuren. Leipzig, E. Kummer. 1874. (1. Ausgabe 1855.) 2,7 ℳ.

Dieses Lehrbuch, für dessen Werth und weite Verbreitung schon die Zahl der Auflagen spricht, zeichnet sich, wie alle Schriften des verdienten Verfassers, durch äußerst lichtvolle Darstellung und stete Berücksichtigung

des praktischen Lebens aus. Es behandelt die wichtigsten Lehren der ebenen und körperlichen Geometrie und legt den Stoff überall mit Rücksicht auf die unterrichtliche Behandlung dar. Wahrheiten, welche durch kurze Schlußreihen gewonnen werden können, sind in streng wissenschaftlicher Weise mit erschöpfenden Beweisen versehen; schwierigere Partien werden auf dem Wege anschaulicher Entwickelung zum Verständniß gebracht, ohne daß ein eigentlicher Beweis hinzutritt. Den einzelnen Sätzen oder ganzen Paragraphen sind zahlreiche, durchaus praktische Constructions- und geometrische Rechenaufgaben beigegeben, die in ihrer Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit ein höchst schätzbares Uebungsmaterial darbieten. In einem kurzen Anhange findet man auch eine populäre Anleitung zum Feldmessen ohne kostspielige Instrumente. — Für Mittelschulen reicht der dargebotene Stoff nach Umfang und Fassung vollständig aus; für Volksschulen ist das minder Wichtige, das ohne Nachtheil für das Ganze wegbleiben kann, durch kleineren Druck erkennbar gemacht. In Betreff der Seminarien wird es gegenwärtig meist für zweckmäßig gefunden, den Unterricht in der Geometrie an ein rein wissenschaftliches Lehrbuch anzulehnen. Ohne Zweifel müssen ihre Zöglinge lernen, die Wahrheiten der Geometrie in streng logischer Weise abzuleiten; aber sie haben sich auch eingehend mit der anschaulichen Behandlung des Stoffes zu beschäftigen. Uns scheint daher ein Buch, wie das vorliegende, das ein wissenschaftliches Verfahren keineswegs ausschließt, überall Erweiterungen gestattet und zugleich in die elementarische Behandlung des Stoffes einführt, den speciellen Bedürfnissen unserer Seminarzöglinge mehr zu entsprechen, als ein Werk, das nur der einseitigen logischen Richtung folgt. Jedenfalls kann die vorliegende Schrift bei Einführung in die unterrichtliche Praxis treffliche Dienste leisten.

18. Aufgaben für die rechnende Geometrie. Für die Oberklassen der Volksschulen und gewerbliche Fortbildungsanstalten zusammengestellt von A. Stubba. Zweite, nach dem metrischen Maß und Gewicht bearbeitete Auflage. Leipzig, E. Kummer. 1870.

Erstes Heft: Aufgaben, welche durch die vier Species bestritten werden können. 0,9 *M.* — Das Facitbüchlein hierzu 0,3 *M.*

Zweites Heft: Planimetrische Aufgaben, zu deren Berechnung Quadratzahlen und Quadratwurzeln nöthig sind. 0,75 *M.* Das Facitbüchlein hierzu 0,3 *M.* — Berechnungen der Aufgaben des zweiten Heftes der Aufgaben für die rechnende Geometrie. Mit 19 Figuren. 0,75 *M.*

Drittes Heft: Stereometrische Aufgaben, zu deren Berechnung Kubikzahlen und Kubikwurzeln nöthig sind. 0,6 *M.* Das Facitbüchlein hierzu 0,3 *M.* — Berechnungen der Aufgaben des dritten Heftes der Aufgaben für die rechnende Geometrie. 0,6 *M.*

Diese Aufgaben bieten ein höchst interessantes Material zur Anregung der Selbstthätigkeit und führen den Schüler zum Theil noch weiter als des Verfassers Lehrbuch der Geometrie. Um durch die größte Mannigfaltigkeit dem Schüler den größtmöglichen sachlichen Nutzen zu gewähren, sind sie den verschiedensten Verhältnissen des praktischen Lebens entnommen, dabei aber in so geschickter Weise geordnet, daß durch den Fortschritt vom Leichtern zum Schwereren zugleich eine Anleitung zur Auflösung vermittelt wird.

Das erste Heft enthält 736 Aufgaben zu Längen-, Flächen- und Körperberechnungen. Das zweite Heft umfaßt 262 Aufgaben über

Dreiecke, Vierecke, reguläre Vielecke, Kreise, Ellipsen, Ovale, Theilung und Verwandlung der Figuren. Um bei der vielfachen Anwendung des Pythagoräischen Lehrsatzes nicht immer die Quadratwurzel berechnen zu müssen, ist eine Tafel der Quadratzahlen von 1 bis 1000 und der Wurzeln dieser Zahlen bis auf 7 Decimalstellen beigefügt. Das dritte Heft giebt 300 Aufgaben über den Würfel, das Prisma im Allgemeinen, den Cylinder, die Pyramide, den Kegel, den Pyramiden- und Kegelstumpf und die Kugel.

Die Berechnungen der Aufgaben des zweiten und dritten Heftes werden vielen Lehrern eine um so willkommenere Gabe sein, als sie in methodischer Beziehung auch Neues enthalten. Der Verfasser macht nämlich den interessanten Versuch, quadratische und kubische Gleichungen elementarisch zu behandeln, indem er sie auf dem Wege der Anschauung, jene durch das Quadrat, diese durch die Körper des Würfels der zweitheiligen Größe löst.

19. Anweisung und Aufgaben zu Raumrechnungen für Elementar- und Nachhülfeschulen von A. Stubba. Vierte, nach der Reichsmünze bearbeitete Auflage. Leipzig, E. Kummer. 1875. 0,25 M. — Das Facitbüchlein hierzu 0,25 M.

Die Anweisung giebt einfache Belehrungen über die Maße und eine anschauliche elementarische Ableitung der in den Aufgaben zur Anwendung kommenden geometrischen Sätze. Die Aufgaben sind einfach, mannigfaltig und praktisch.

20. Die Raumlehre mit Rücksicht auf die Bestimmung der preußischen Regulative faßlich und praktisch für Volksschulen behandelt von C. F. Franz. Berlin, Wiegand u. Grieben. 1855. 1,25 M.

Dieses Schriftchen ist zwar unter Berücksichtigung der „Preußischen Regulative vom 3. Oct. 1854“ entstanden, nimmt aber entschieden einen höheren Standpunkt ein als manches Opus neuesten Datums, das den Hinweis auf die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oct. 1872“ als lockendes Aushängeschild benutzt. Es nimmt besonders auf die Bedürfnisse der ein- und zweiklassigen Volksschulen Bezug und enthält daher das geometrische Material in großer Beschränkung; was es aber bietet, giebt es in musterhafter Bearbeitung. Der Verfasser versteht es ganz vortrefflich, alles in fragend-entwickelnder Weise aus der Anschauung abzuleiten und in die innigste Beziehung zum praktischen Leben zu setzen. Anfänger im Lehrfach, die sich in der elementarischen Behandlung geometrischer Wahrheiten noch nicht sicher fühlen, finden einen guten Rathgeber und Führer an ihm. Schade, daß das Schriftchen innerhalb der einzelnen Kapitel nicht übersichtlicher gegliedert ist und noch keine Umarbeitung nach dem metrischen Maße erfahren hat.

21. Leitfaden für den Unterricht in der Geometrie an schweizerischen Volksschulen. Von H. Zähringer. Zweite Auflage. Zürich u. Glarus, Rieger u. Zeller. 1864. (1. Aufl. 1856.) 1,6 M.

Nach der Ansicht des Verfassers hat die Volksschulgeometrie die Grundpartieen der Planimetrie und Stereometrie möglichst anschaulich und allseitig zu behandeln, ohne eine Erschöpfung der einzelnen Fälle anzustreben. Der Schüler soll befähigt werden, jedes einfache, ebene oder

räumliche Gebilde zu erkennen, zu messen, zu zeichnen und zu berechnen. Demgemäß wählt und ordnet er den Stoff; was sich der directen Anschauung entzieht, oder eine weiter gehende Entwickelung der Arithmetik verlangt, als man sie in der Volksschule voraussetzen kann, bleibt vom Unterricht ausgeschlossen. Der Lehrer findet an dem Verfasser, dessen theoretische und praktische Anweisungen überall den tüchtigen Didaktiker erkennen lassen, einen zuverlässigen Führer.

Inhalt: I. Anschauen und Zeichnen. II. Messen und Zeichnen der Linien und Flächen: Punkte und gerade Linien, Theilen und Vervielfältigen gerader Linien, Kreislinie und Kreisfläche, Winkel und Bogen, der verjüngte Maßstab, Dreiecke, Vierecke, Vielecke. III. Berechnung der Flächen. IV. Das Zeichnen der Körper. V. Berechnung der Körper.

22. Geometrie für gehobene Volksschulen, Seminarien, niedere Gewerbs- und Handwerkerschulen, mit circa 1000 Uebungsaufgaben und 200 in den Text eingedruckten Figuren. Als Leitfaden beim Unterricht und zur Selbstbelehrung, mit besonderer Rücksicht auf's praktische Leben bearbeitet von Jacob Egger. Dritte Auflage. Bern, Wyß. 1874. (1. Aufl. 1866.)

Dieses Buch hat, seiner Bestimmung gemäß, eine vorwiegend praktische Tendenz, nimmt aber auch die Speculation zu Hülfe und giebt die Sätze mit wissenschaftlichen Beweisen. Die Darstellung ist klar und folgt der üblichen Weise.

23. a) Elementare Geometrie für Volksschulen und Anfänger überhaupt. Von A. Diesterweg. Nach dem metrischen System neu bearbeitet von E. Langenberg. Mit 79 in den Text gedruckten Abbildungen. Vierte, vermehrte Auflage. Frankfurt a. M. Hermann'sche Buchhandlung. (Moritz Diesterweg.) 1872. (1. Aufl. 1860.) 1,2 ℳ.

Ein einfaches, anspruchsloses Werkchen, aber eine Gabe aus Meisterhand, die vielen Lesern des Wegweisers bereits lieb und werth sein wird. Wir haben Jahre lang 12—14jährige Knaben nach diesem Büchlein unterrichtet und können versichern, daß wir auch jetzt noch Kinder dieses Alters nach keinem andern lieber unterrichten würden, weil es 1) den Stoff in weiser Beschränkung, trefflicher Auswahl und klarer Darstellung bietet, 2) weder einer einseitigen logischen, noch einer einseitigen praktischen Richtung folgt, sondern Theorie und Praxis auf's glücklichste vereinigt, 3) rücksichtlich der Methode der selbstständigen geistigen Arbeit des Lehrers volle Freiheit läßt. Doch wir lassen den Verfasser selbst über sein Büchlein reden: „Die „Elementare Geometrie" ist, wie ihr Titel besagt, für den Gebrauch in Volksschulen und für Anfänger überhaupt bestimmt. Es bleibt dabei dem Lehrer, der sich dieses Leitfadens bedienen will, überlassen, sich desselben bloß für sich zu bedienen, oder ihn den Schülern in die Hand zu geben. — Der Kürze wegen sind die Sätze in dem Büchlein in lehrender Form dargestellt. Vorausgesetzt wird, daß der Lehrer die Sätze ganz selbstständig behandle, je nach dem Bedürfniß seiner Schüler. — Glaube aber nur ja kein Lehrer, daß er, ich möchte sagen, zu freiem Unterricht in der Geometrie befähigt sei, der sämmtliche Lehrsätze des Büchleins beweisen und seine Aufgaben lösen kann; nein, darum noch lange nicht. Er ist dadurch kaum zum ersten Unterricht befähigt; er wird ihn, wenn er nicht mehr vermag, gebunden geben, sich nicht frei bewegen, darum auch die Schüler nicht frei machen.

— Das Buch giebt Anstöße, zeigt einen Weg, den es selbst geht; durch Selbstschau, Selbstversuchen, kurz Selbstthätigkeit, findet man neue Wege. Ohne sie geht es nicht. Aber wenn es so geht, so ist jede geometrische Lection eine Stunde geistiger Entwickelung und für die Schüler eine wahre Freude. Denn dem Schüler wird nichts ihn Belastendes, kein Gedächtnißwerk, kein mühsames Herbeischaffen des Materials, kein sogenanntes Lernen und Behalten zugemuthet; nur freie Thätigkeit. Wer an „Beibringen" (an dieses ominöse Wort und seinen, jedem wahren Didaktiker verhaßten Begriff) denkt, bleibe davon! — Was den Inhalt betrifft, so muß ich sagen, daß ich denselben für Elementarschulen für ausreichend und darin gleichzeitig für verarbeitbar halte. — Die praktischen Lehrer, welche das Object und zugleich den Grad der Fähigkeit des Subjects kennen, mögen nun zusehen, ob ihnen Auswahl und Behandlungsweise zusagt."

Inhalt: I. Der Würfel. (Die Walze — der Körper, die Fläche, die Linie, der Punkt.) II. Der Punkt. III. Gerade Linien und Winkel. IV. Das Dreieck. V. Zwei Dreiecke. VI. Das Viereck. (Vieleck.) VII. Der Flächeninhalt. VIII. Der Pythagoräische Lehrsatz 2c. IX. Der Kreis. X. Aehnlichkeit der Figuren. XI. Körper und deren Berechnung. XII. Aufgaben zur Uebung. 1) Constructions-, 2) Berechnungsaufgaben.

b) Commentar zu A. Diesterweg's elementarer Geometrie. Für Lehrer. Neu herausgegeben von E. Langenberg. Ebendaselbst. 1872. 0,5 M.

Ein Büchlein voll Geist und Leben, dessen Studium wir allen Lehrern, die tiefer in die Sache eindringen wollen, nicht genug empfehlen können. Der Verfasser spricht sich darin über den Gebrauch seiner „Elementaren Geometrie", so wie über den geometrischen Unterricht überhaupt aus. Es ist ein „Commentar" nicht im gewöhnlichen, materiellen, sondern im formalen Sinne des Wortes. Um seine Tendenz zu charakterisiren, entlehnen wir dem Vorwort folgende Sätze: „Ich empfehle diesen „Commentar" der Aufmerksamkeit der Lehrer. Er enthält nicht Alles, was über den Unterricht in der Geometrie gesagt werden könnte, aber, wie ich meine, doch so viel, daß der Lehrer, der seinen Winken folgt, hoffen darf, die Freude eines glücklichen Erfolges zu erleben. Soll dieses der Fall sein, so muß der geometrische Unterricht den Schülern Freude machen. Wo das nicht der Fall ist, wo er zu einem zwangsweise behandelten Unterrichtsgegenstand herabsinkt, da lasse man ihn ganz fallen! — Wenn ich in der, wenn auch kurzen Darstellung des Charakters der Geometrie, insonderheit der bei dem Unterricht einzuschlagenden Methode über das Bedürfniß des Elementarlehrers hinausgehe, so geschieht das nicht ohne Absicht. Der Lehrer soll und muß eine durchsichtige, rationelle Anschauung seines Verfahrens besitzen und die Anleitung zu einer Thätigkeit, zu welcher er berufen ist, soll sich den Vorwurf stellen, ihn auf den Standpunkt dieser Anschauung zu erheben. Aus diesem Gesichtspunkte betrachte man das Ein' und Andere der nachfolgenden Notizen! Man lernt am meisten durch Darstellungen, welche auf Höheres, das direct Nothwendige Ueberschreitende hinweisen. Der Lehrer muß sich an das machen, was ihm schwer erscheint, zur Uebung seiner Kräfte."

24. Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen, sowie für Seminarvorbereitungsanstalten. In anschaulicher Darstellung, entwickelnder Lehrform und praktischer Anwendbarkeit von C. Kehr. Vierte, verbesserte Auflage. Mit 237 in den Text eingedruckten Figuren und einer Tafel Körpernetze. Gotha, E. F. Thiemann. 1873. (1. Aufl. 1861.) 3 ℳ.

Eine vorzügliche didaktische Leistung, deren Eigenthümlichkeiten schon durch den Titel angedeutet sind. In dem sehr anregend geschriebenen Vorwort legt der verdiente Verfasser die Forderungen dar, welche der Lehrer im geometrischen Elementarunterricht zu erfüllen hat: 1) Unterrichte anschaulich — hüte dich vor Abstractionen; 2) unterrichte entwickelnd — gieb dem Schüler die Wahrheiten nicht als etwas Fertiges, sondern leite ihn an, sie mit Erfolg zu suchen; 3) unterrichte praktisch — vergiß über dem Geistbildenden das Anwendbare und die wirkliche Anwendung nicht. — Diesen Grundsätzen hat der Verfasser in seinem Lehrbuche vollkommen Rechnung getragen: 1) Er führt dem Schüler die geometrischen Gebilde zuerst in concreter Gestalt vor die Seele, läßt ihn schauen, tasten, messen, theilen, zusammensetzen und führt ihn so von der Anschauung zum Begriff, von der Erfahrung zum Lehrsatz, vom Lehrsatz zu seinen Folgerungen, vom Concreten zum Abstracten. 2) Er leitet den Schüler so, daß dieser auf dem Wege des Suchens den Lehrsatz und dessen Folgerungen selbstthätig entdeckt und findet, vom Sehen zum Einsehen, vom Kennen zum Verstehen gelangt. 3) Er läßt den Schüler auf dem Wege der Construction mit Lineal und Zirkel die Probe auf die Richtigkeit der Lehrsätze machen, läßt ihn Berechnungen vornehmen, Papierflächen zerschneiden und in experimenteller Weise wieder zusammensetzen, Messungen in Haus und Hof, in Feld und Wald vornehmen ꝛc. und führt ihn so vom Wissen und Kennen zum Können.

Das werthvolle Buch ist zunächst für eine mit einer Fortbildungsschule verbundene Volksschule geschrieben. Die Volksschule soll den Grund legen, die Fortbildungsschule auf diesem Grunde weiter bauen und das Leben vollenden, was die Schule angefangen und vorbereitet hat. Selbstverständlich ist seine Benutzung in anderen Schulen nicht ausgeschlossen. Da es keinen in Euklidischer Weise logisch zusammengefügten Gedankenbau enthält und nicht die Absicht verfolgt, dem Lehrer die Zwangsjacke einer objectiven Methode anzulegen, so kann ein Jeder den Stoff dem Bildungsgrade und Bildungsbedürfniß seiner Schüler gemäß auswählen und nach eigenem Ermessen formen. — Auf Einzelnes einzugehen, scheint uns bei einem Buche, welches bereits in weiten Kreisen Verbreitung und Anerkennung gefunden hat, nicht nöthig zu sein.

25. Geometrische Rechenaufgaben für die Oberklasse der Volks- und Bürgerschule, sowie für landwirthschaftliche und gewerbliche Fortbildungsschulen. Gesammelt und herausgegeben von L. Kehr. Fünfte Auflage, vermehrt und nach dem neuen Maß- und Münzgesetze umgerechnet von O. Burbach. Gotha, E. F. Thienemann. 1874. 0,8 ℳ. Auflösungen dazu 0,3 ℳ.

Diese treffliche Sammlung enthält mehr als 500 Aufgaben, welche aus dem Leben gesammelt sind und darum in das Leben und dessen Verständniß einführen. Ursprünglich in des Verfassers „Praktische Geometrie“ verwebt, schließt sich ihre Reihenfolge an den Gang desselben an. Wir empfehlen ihre Benutzung auch denen, die sich im Unterrichte eines andern Lehrbuches bedienen.

26. **Elementar-Unterricht in der Raumlehre.** Herausgegeben von L. Fritze. Mit eingedruckten Holzschnitten. Zweite, erweiterte Auflage. Brandenburg, A. Müller. 1872. (1. Aufl. 1863.) 0,5 *M.*

Dieses anspruchslose Werkchen bietet in geschickter Zusammenstellung des Stoffes etwa so viel, als sich in der ein- und zweiklassigen Elementarschule in einer wöchentlichen Stunde verarbeiten läßt. Zunächst führt es in ziemlicher Vollständigkeit die Linien, Winkel und Figuren vor, behandelt dann die Ausmessung der ebenen Figuren und schließt mit der Ausmessung der wichtigsten Körper. In einem Anhang werden noch einige wichtige Theilungen gelehrt und Berechnungsaufgaben zur Uebung dargeboten. Die Darstellung bewegt sich vorwiegend in Form von Fragen, deren Beantwortung zur Weckung des Nachdenkens den Schülern überlassen bleibt. Die Entwickelung der Begriffe ist klar und schulgerecht und läßt an die Stelle der Definition gewöhnlich die Beschreibung treten. Obwohl zunächst auf das praktische Bedürfniß berechnet, kann das Schriftchen auch zu einem auf die wissenschaftliche Behandlung der Geometrie vorbereitenden Unterricht benutzt werden.

27. **Praktische Geometrie.** Anleitung zum Feldmessen, Höhenmessen und Nivelliren. Zum Gebrauche in Mittelschulen, Lehrerseminarien, Forstschulen und landwirthschaftlichen Schulen, sowie zum Selbstunterrichte für Förster, Feldmesser u. s. w. Herausgegeben von A. Ph. Largiadèr. Zweite, sorgfältig durchgesehene Auflage. Zürich, F. Schultheß. 1867. 1,8 *M.*

In dieser Schrift sind Wege und Mittel angegeben, ziemlich umfangreiche Vermessungen ohne kostspielige und complicirte Instrumente auszuführen. Wer einer praktischen Anleitung hierzu bedarf, oder für Geodäsie sich interessirt, dem kann das hier gebotene Hülfsmittel auf's beste empfohlen werden. Der Verfasser besitzt in hohem Grade die Gabe, den Stoff klar und einfach darzulegen, und setzt nur die Kenntniß der wichtigsten planimetrischen Sätze voraus. Zahlreiche in den Text eingedruckte Holzschnitte erleichtern das Verständniß seiner vortrefflichen Anleitung.

28. **Die Raumlehre** in der Volksschule. Nach dem neuen Maß-, Gewichts- und Münzsystem bearbeitet und mit den nöthigen Aufgaben und Figurentafeln versehen von Ad. Liese. Zweite Auflage. Berlin, A. Stubenrauch. 1873. (1. Aufl. 1866.) 1 *M.*

Dieses Buch ist für die Hand der Schüler in Volks- und Mittelschulen bestimmt. Es will die im Unterricht gewonnenen Resultate in möglichst kurzer Form fixiren und so dem Lehrer das Dictiren ersparen und den Schüler vor zeitraubenden und unvollkommenen Ausarbeitungen bewahren. Es zerfällt in einen geometrischen und arithmetischen Theil. — Der geometrische Theil enthält zunächst Definitionen, Lehrsätze und mechanische Constructionen (39 S.), sodann eine große Zahl von Uebungsaufgaben (37 S.). Letztere nehmen theils auf die Construction, Verwandlung und Theilung der Figuren, theils auf Raumberechnungen Bezug und sind nach den vorangehenden Paragraphen geordnet. Die Constructionen werden meistens in bestimmten Maßen verlangt. Eine Ableitung und Begründung ist nirgends gegeben. Der Verfasser überläßt es dem Lehrer, seine Schüler auf anschaulichem Wege zum Verständniß der gegebenen Begriffe und Sätze zu führen und sie über die Gründe des Verfahrens bei Auflösung der Aufgaben zu belehren. — Der arithmetische Theil kommt besonders dem Bedürfniß der Mittel-

schulen, entgegen und behandelt die Decimalbrüche, das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel, die Buchstabenrechnung und die Algebra bis zu den Gleichungen des ersten Grades mit mehreren Unbekannten. Alles wird nur mechanisch gelehrt, aber musterhaft klar und deutlich dargestellt. Auch diesem Theile ist eine beträchtliche Anzahl von Aufgaben beigefügt. Der Verfasser verwahrt sich gegen den Verdacht, als solle sein Buch einem Geist tödtenden Mechanismus dienen, verwendet aber gleichwohl Formeln, die, weil sie auf der betreffenden Unterrichtsstufe nicht entwickelt werden können, lediglich an das Gedächtniß der Schüler appelliren. Wir bezweifeln daher, daß es einer ausgedehnten Pflege der Selbstthätigkeit der Schüler Vorschub leisten werde. In seiner Art ist übrigens das Buch ganz gut. Wem eine klare, übersichtliche Darstellung des üblichen Materials genügt, der findet dasselbe hier mit Betonung des Praktischen auf engem Raume zusammengestellt und durch Randbezifferung zweckmäßig auf vier Unterrichtsstufen vertheilt.

29. **Handbuch der Raumlehre** für Stadtschulen, Präparanden-Anstalten und Schullehrer-Seminaren von Fr. Oehmke. Zweite Auflage. Stettin, Th. von der Nahmer. 1870. (1. Aufl. 1867.) 1,25 *M.*

Der Verfasser sagt im Vorwort: „Der Lehrer führe die Schüler in **katechisirender** Weise, wie es im Lehrbuch angedeutet ist, von Schritt zu Schritt weiter; geschieht dies in angemessener und geschickter Weise, so muß am Schluß der mittlere Durchschnitt der Klasse im Stande sein, den Lehrsatz mit eignen Worten zusammenfassend auszusprechen.“ Wer zu dieser Behandlungsweise geometrischer Lehrsätze eine Anleitung sucht, der greife getrost zu dem vorliegenden Buche; er wird vieles Ansprechende und Belehrende darin finden. Seminaristen müssen nach unserem Dafürhalten mehr auf eigene Füße gestellt und in vorwiegend heuristischer Weise zum Suchen und Finden angeleitet werden.

30. **Geometrischer Anschauungs-, Berechnungs- und Darstellungsunterricht** von J. Flink und E. Pfaff. Freiburg, Herder'sche Verlagsbuchhandlung. 1867.

I. **Theil: Geometrischer Anschauungsunterricht** oder die Lehre von den Raumformen (Formenlehre), zugleich als Grundlage für einen geordneten Zeichenunterricht. Für Schulen und zum Selbstunterricht bearbeitet von J. Flink. Zweite, verb. Aufl. Mit 6 lithographirten Tafeln, enthaltend 273 Figuren. Geb. 1,5 *M.*

II. **Theil: Geometrischer Berechnungsunterricht**, nebst einer ausführlichen Anleitung zum Feldmessen und Nivelliren. Für Schullehrerseminar-Zöglinge, für Lehrer an Volks- und niederen Gewerbeschulen, für Acker- und Wiesenbauschulen, so wie zum Selbstunterricht bearbeitet von E. Pfaff. Zweite, verb. Aufl. Mit 4 lithogr. Tafeln. Geb. 3,4 *M.*
Aufgaben hiezu. Dritte, verm. Aufl. 0,4 *M.*
Resultate zu diesen Aufgaben. 0,2 *M.*

III. **Theil: Geometrischer Darstellungsunterricht** oder die Anfangsgründe des geometrischen Zeichnens. Für Schullehrerseminar-Zöglinge, für Lehrer an Volks- und niederen Gewerbeschulen, so wie zum Selbstunterricht bearbeitet von J. Flink. Mit einem Atlas von 11 Tafeln, enthaltend 194 Figuren. 2 *M.*

Dieses reichhaltige Werk ist den besten Erscheinungen auf dem Gebiete der elementaren Geometrie zuzuzählen. Die Ausführlichkeit des Titels überhebt uns der Mühe, auf Inhalt und Tendenz desselben näher einzugehen. Wir heben daher nur folgende Punkte hervor: 1) Es leitet

die geometrischen Objecte analytisch aus der Anschauung der Körper ab und beschreibt den Kubus, das drei-, vier-, fünf- und sechsseitige Prisma, den Cylinder, die drei-, vier-, fünf- und sechsseitige Pyramide, die abgekürzte vierseitige Pyramide, den vollständigen und abgekürzten Kegel und die Kugel. 2) Es bringt auch im synthetischen Theile, der mit dem Punkt beginnt, das Princip der Anschaulichkeit consequent zur Anwendung und läßt nicht bloß mit Zeichnungen, sondern auch mit Stäben, Ringen und gegliederten Maßstäben operiren. 3) Es verbindet mit dem geometrischen Anschauungsunterricht das Zeichnen in sehr geschickter Weise, indem es nicht bloß aus bestimmten ebenen Figuren andere ableitet und zusammensetzt, sondern auch Umbildungen und Combinationen der Körper benutzt, um geschmackvolle Gestalten entstehen zu lassen.

31. **Die Raumlehre in der Volksschule.** Ein Hülfsbüchlein für Lehrer und Schüler. Von A. Helwig. Mit vielen in den Text eingedruckten Figuren. Zweite Auflage. Leipzig, Ed. Peter. 1874. 0,6 *M.*

Dieses Schriftchen enthält nur präcis formulirte Definitionen und Lehrsätze, so wie einfache Berechnungs- und Constructionsaufgaben und giebt somit nur eine Uebersicht des üblichen Materials. Von mathematischen Beweisen ist gänzlich Abstand genommen, dagegen das geometrische Zeichnen gebührend in den Vordergrund gestellt. Die den einzelnen Abschnitten beigefügten Constructionen sind daher zahlreich und mannigfaltig.

32. **Wegweiser** für den Unterricht in der Geometrie in Volksschulen. Von H. Bellardi. Cassel, Theod. Kay. 1872. 1 *M.*

Der Verfasser beginnt mit allgemeinen Bemerkungen über den geometrischen Elementarunterricht, Zweck und Ziel, Stoff, Methode und Lehrmittel betreffend (3 S.). Darauf stellt er einen speciellen Lehrgang für die Volksschule auf (42 S.) und verbindet damit kurze Andeutungen des methodischen Verfahrens, das überall auf die Anschauung und den Maßstab recurrirt. Einzelne Partieen, wie die Congruenz und Aehnlichkeit der Dreiecke, sind nur dürftig bedacht, dagegen ist an der Ausmessung der Figuren und der Beschreibung und Berechnung der Körper nichts auszusetzen. 100 Repetitionsfragen machen den Schluß.

33. **Die Geometrie der Volksschule.** Anleitung zur Ertheilung des geometrischen Unterrichts in Stadt- und Landschulen, durchweg auf das Princip der Anschauung gegründet. Bearbeitet von A. Pickel. Mit in den Text eingedruckten Figuren. Zweite Auflage. Bielefeld, J. Bacmeister. 1874. — Ausgabe I: Für Lehrer und Seminaristen. 1,2 *M.* — Ausgabe II: Ein Merk- und Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. 0,4 *M.* (1. Aufl. 1872.)

Das **Lehrerheft** (Ausgabe I) ist aus den speciellen Anweisungen hervorgegangen, welche der Verfasser als Seminarlehrer (in Eisenach) lehrenden Seminaristen für den Unterricht in der Uebungsschule zu ertheilen hat, und daher zunächst für angehende Volksschullehrer bestimmt. Es will nicht neue Unterrichtswege zeigen, sondern von den alten, soliden Grundlagen aus, wie sie von und seit Pestalozzi geschaffen worden sind, für die schlichte Praxis wirken. Diesem Zwecke entspricht es in so vorzüglicher Weise, daß es den besten geometrischen Elementarbüchern zuzuzählen ist. Als die wesentlichsten, sein individuelles Gepräge bestimmenden Züge sind hervorzuheben: 1) die strenge Beschränkung des Stoffes auf das Bedürfniß der Volksschule und die elementare Anordnung und Gliederung desselben,

2) die consequente Durchführung einer elementar-anschaulichen Behandlungsweise, 3) die energische Betonung der Selbstthätigkeit der Schüler durch mannigfache Aufgaben und Uebungen. — Jeder Paragraph stellt zuerst in kurzen, durch den Druck hervorgehobenen Sätzen den zu behandelnden Lehrstoff auf, deutet dann, wo die Sache sich nicht von selbst versteht, das entsprechende Lehrverfahren an und bietet zuletzt eine Reihe von Aufgaben zur Anwendung und Uebung dar. Der sehr gut ausgewählte Stoff ist für mehrklassige Volksschulen berechnet; Abschnitte, die über die Bedürfnisse der ein- und zweiklassigen Schulen hinausgehen, sind in der Ueberschrift mit einem (*) bezeichnet. Die meisten Wahrheiten werden auf dem Wege empirischer Untersuchung oder durch Veranschaulichung gewonnen; nur an den leichtesten Stellen ist auch das strictere mathematische Entwickelungsverfahren herangezogen worden. Der Verfasser meint, daß selbst der leichteste mathematische Beweis für die Mehrzahl unserer 11—13jährigen Volksschüler noch zu schwer sei. Andere haben andere Erfahrungen gemacht. Wir theilen die Ansicht Diesterwegs: für syllogistische Spitzfindigkeiten und Euklidische Subtilitäten ist er nicht reif; einfache Gründe und kleine Schlüsse kann er aber finden und formuliren. — Die vom Verfasser gegebenen Andeutungen des Lehrverfahrens gehen zwar stets auf das Einzelne ein, lassen aber der selbstständigen geistigen Arbeit des jungen Lehrers noch hinlänglichen Spielraum. Die jedem Paragraphen beigefügten Aufgaben geben ausreichende Gelegenheit, das erworbene Wissen zu einem lebendigen, fruchtbaren und bleibenden zu machen. Wo sich's um Berechnungen handelt, werden dem Schüler erst Längen-, Flächen- und Körpergrößen vorgelegt und nicht bloß Berechnungen, sondern auch die dazu nöthigen Messungen gefordert.

Das Schülerheft (Ausgabe II) steht in der engsten Beziehung zum Lehrerhefte. Es enthält 1) die im Lehrerheft an die Spitze der einzelnen Paragraphen gestellten Sätze als bleibend anzueignende Unterrichtsresultate, 2) die das Verständniß und den inneren Zusammenhang leicht wieder erneuernden Zeichnungen, 3) die Beispiele zu den Lösungen der am häufigsten vorkommenden praktisch-geometrischen Constructions- und Rechenaufgaben. — Das Heft soll den Schüler bei der Arbeit geistigen Aneignens unterstützen und ihm über die Schulzeit hinaus gegebenen Falles als Rathgeber und Wegweiser dienen. Wem für den geometrischen Unterricht ein solches Hülfsmittel unentbehrlich oder wünschenswerth erscheint, dem sei das Schriftchen empfohlen.

34. **Die Raumlehre in der Elementarschule. Ein Beitrag zur methodischen Gestaltung des geometrischen Elementarunterrichts für einfache Schulverhältnisse. Von A. Büttner. Stolp, H. Eschenhagen.** 1872. 1,8 *M.*

Ein „Beitrag“ zur methodischen Gestaltung des geometrischen Elementarunterrichts läßt „neue Unterrichtswege“ erwarten; solche hat der Verfasser aber nicht in Vorschlag gebracht. Er ist einfach von den „alten, soliden Grundlagen“ ausgegangen und hat — ein recht brauchbares und nützliches Buch geschrieben. „Es ist“, sagt er selbst, „mein eifrigstes Bestreben gewesen, den Stoff aus dem Bedürfniß des praktischen Lebens heraus auszuwählen und den Umfang desselben so zu bemessen, daß innerhalb der gezogenen Grenzen volles Verständniß, sichere Aneignung und selbstständige Anwendung des Gelernten erzielt werden kann. In methodischer

Beziehung war ich ernstlich bemüht, die allgemein als richtig anerkannten Principien für allen Elementarunterricht mit Entschiedenheit zur Geltung zu bringen." Diese Principien faßt er in folgende Worte zusammen: „Man lehre die Kinder an wirklichen Gegenständen, an Kunst= und Naturproducten den Raum, die Formen und Gestalten der Körper anschauen und betrachten; man veranlasse sie unter der nöthigen Anweisung, daß sie vergleichen, unterscheiden, eintheilen, ordnen, rechnen, berechnen, nachbilden, formen und umformen." Wer so unterrichtet, verfährt anschaulich und praktisch. Der Verfasser giebt dazu eine gute Anleitung; darum sei sein Buch besonders den Lehrern ein= und zweiklassiger Volksschulen zu fleißiger Benutzung empfohlen.

35. a) **Die Geometrie in der Bürgerschule von Fritz Kaselitz.** Berlin, A. Stubenrauch. 1873. 1,4 *M.*

Erster Theil: Geometrische Formenlehre. Betrachtung geometrischer Körper als Vorbereitung zum geometrischen Unterricht in gehobenen Schulen. 0,4 *M.*

Zweiter Theil: Die Elemente der ebenen und körperlichen Geometrie. Für den Unterricht in gehobenen Schulen. — **Erste Abtheilung:** Von den Winkeln, vom Dreieck, vom Viereck, von der Gleichheit der Figuren, Flächen= und Körperberechnung. 0,6 *M.* — **Zweite Abtheilung:** Vom Kreise, von der Construction regelmäßiger Vielecke, von der Gleichheit der Figuren und der Aehnlichkeit der Dreiecke. 0,4 *M.*

Der **erste Theil** des vorliegenden Werkchens geht darauf aus, dem Schüler durch genaue und allseitige Betrachtung der schon oben (S. 272) genannten Körper einen Reichthum geometrischer Anschauungen zuzuführen. Die an den Körpern sichtbaren räumlichen Gebilde werden sowohl an und für sich, als auch in ihren Beziehungen zu einander aufgefaßt, auf die mannigfaltigste Weise mit einander verglichen und zuletzt übersichtlich zusammengestellt. Um den Schüler zur mündlichen und schriftlichen Reproduction des Gelernten anzuhalten, und ihn in der graphischen Darstellung der aufgefaßten geometrischen Formen zu üben, sind den einzelnen Abschnitten zahlreiche Fragen und Aufgaben beigefügt. Jene zeigen zugleich dem der Sache noch nicht völlig gewachsenen jungen Lehrer, wie er die Aufmerksamkeit der Schüler bei der Betrachtung der Körper zu leiten hat.

Ist der Schüler durch diesen geometrischen Anschauungsunterricht zu einer vollständigen empirischen Kenntniß der Raumformen und Raumbeziehungen gelangt, so kann ihm die Auffassung der den Raumgrößen innewohnenden Gesetzmäßigkeit keine Schwierigkeiten bereiten. Die Anleitung dazu giebt der **zweite Theil**. Hier wird der Boden der Empirie zum Theil verlassen und die Speculation zu Hülfe genommen. Auf dem durch die „Formenlehre" gelegten Grunde baut sich ein einfaches System von Sätzen auf, die wieder die Grundlage für eine große Menge von Constructions= und Berechnungsaufgaben bilden. Jede der beiden Abtheilungen dieses zweiten Theiles bietet den Stoff für einen einjährigen Cursus dar. Für die **erste Abtheilung** ist er so gewählt, daß der Unterricht auch in solchen Schulen einen Abschluß erhält, welche die zweite Abtheilung nicht durcharbeiten können. Es werden 18 geometrische Lehrsätze auf vorwiegend genetischem Wege aus ihren Gründen abgeleitet und mit Hülfe derselben zahlreiche Constructions= und einfache Verwandlungsaufgaben gelöst, sowie die Gesetze über die Berechnung der Flächen

und Körper begründet. — Die zweite Abtheilung entwickelt zunächst an einem Beispiel die bei der Lösung geometrischer Aufgaben zu beobachtenden Regeln und bietet dann zur weiteren Uebung in der Anwendung der bereits gefundenen Lehren 138 Constructionsaufgaben, unter denen sich auch solche mit indirecten Bestimmungsstücken und schwierigere Verwandlungsaufgaben befinden. An dieses reiche Uebungsmaterial reiht sich dann die Entwickelung von 19 weiteren Lehrsätzen an, die wiederum zur Lösung einer Menge von Constructions- und Berechnungsaufgaben verwendet werden.

Der Plan des Werkchens ist ganz vortrefflich, und insofern liefert dasselbe einen beachtenswerthen Beitrag zur methodischen Behandlung des geometrischen Unterrichts in Mittelschulen. Aber die Ausführung giebt mehrfach Anlaß zu Ausstellungen. Am wenigsten ist dem Verfasser „die Formenlehre“ gelungen, auf die er mit Recht ein großes Gewicht legt; denn 1) läßt sie jede Hindeutung auf die Gegenstände der Natur und Kunst vermissen, 2) überstürzt sie die Abstraction. Statt z. B. bei der Betrachtung des Würfels, womit der Anfang gemacht wird, bei dem Begriffe „Quadrat“ stehen zu bleiben, zieht der Verfasser schon die Begriffe Figur, Vierseit, gleichseitiges und rechtwinkliges Vierseit, Parallelogramm, Viereck herein, unterscheidet im Begriff der Congruenz Gleichheit der Größe und der Gestalt 2c. Das heißt die Kinder mit Begriffen gleichsam überschütten und sie verwirren. Haben sie am folgenden Körper, dem Tetraëder, das Dreiseit oder Dreieck kennen gelernt, dann werden sie leicht auch das Quadrat als Vierseit oder Viereck auffassen; haben sie erst Vierecke mit ungleichlaufenden Gegenseiten betrachtet, dann wird ihnen auch der Begriff des Parallelogramms klar werden; haben sie mit ungleichen ähnlichen und mit unähnlichen gleichen Dreiecken Bekanntschaft gemacht, dann werden sie auch die Merkmale der Aehnlichkeit und Gleichheit im Begriff der Congruenz auffinden — früher aber nicht. So lange die Gegensätze, die coordinirten Begriffe, fehlen, bleiben alle diese Begriffe den Kindern völlig nebelhaft. Sie alle an eine und dieselbe Anschauung anzuknüpfen, ist wider alle Psychologie. Aus diesem Grunde ist es auch verkehrt, schon beim Würfel von der Säule oder dem Prisma, vom geraden Prisma und der quadratischen Säule zu reden. So lange die Kinder noch keinen andern geometrischen Körper kennen, ist ihnen der Würfel nichts weiter als eben ein Würfel. — Weiter auf Einzelnes einzugehen, ist hier nicht der Ort. Doch wollen wir noch erwähnen, daß die Seitenlinie des Kegels keine Tangente an seiner Grundfläche ist, und daß Sätze wie folgende: Die die Grundfläche begrenzenden Kantenlinien heißen Grundflächenkantenlinien, die die Deckfläche begrenzenden Deckflächenkantenlinien 2c. unnützen Wortkram bieten, den man vermeiden muß. Schon der fortwährend wiederkehrende Ausdruck „Kantenlinie“ ist zu beanstanden. — Der zweite Theil ist eine empfehlenswerthe Leistung. Aber der Uebungsstoff „beschränkt sich zu sehr auf specielle abstracte Fälle, anstatt das Wissen der Schüler auf vielfache Weise mit den Verhältnissen der Natur- und Menschenwelt in Beziehung zu bringen“ und stellt in der zweiten Abtheilung theilweis zu hohe Anforderungen an die Schüler. Eine so ausgedehnte Anwendung der geometrischen Analysis, wie sie der Verfasser befürwortet, scheint uns in der Mittelschule nicht am Platze zu sein.

b) Die Formenlehre in der Volksschule. Betrachtung, Darstellung und Berechnung geometrischer Körper. Von Fritz Kaselitz. Berlin, A. Stubenrauch. 1873. — Erster Theil: Betrachtung und Darstellung geometrischer Körper. 0,4 *M.* — Zweiter Theil: Berechnung von Flächen und Körpern. 0,4 *M.*

Der erste Theil dieses Schriftchens enthält wesentlich denselben Stoff in derselben Zurichtung wie der erste Theil der Geometrie und unterliegt daher denselben Ausstellungen. Der zweite Theil stimmt ziemlich genau mit der zweiten Hälfte der ersten Abtheilung des zweiten Theiles der Geometrie überein. Mehr als 600 Fragen und Aufgaben geben Gelegenheit, den Schüler in der Reproduction des Gelernten, sowie im Zeichnen und Rechnen zu üben.

c) Umfang, Ziel und Methode der Raumlehre in der Volks- und Mittelschule von Fritz Kaselitz. Berlin, A. Stubenrauch. 1873. 0,5 *M.*

Diese kleine Schrift bildet einen Commentar zu den vorhergenannten Büchern desselben Verfassers. In klarer Weise spricht sie sich zunächst über die Grundsätze aus, nach welchen Umfang und Ziel des geometrischen Unterrichts in der ein- und mehrklassigen Volks-, sowie in der Mittelschule zu bemessen sind. Hierauf legt sie in einer Reihe praktischer Beispiele, die der Verfasser seiner „Geometrie" entlehnt hat, die unterrichtliche Behandlung des Stoffes dar. Hier scheint uns der Verfasser etwas einseitig zu Werke zu gehen und die durchschnittliche Leistungsfähigkeit 13- und 14jähriger Knaben zu überschätzen. Dennoch ist sein Werkchen eine schätzenswerthe Gabe. Wir empfehlen es den Lehrern, die auf diesem Gebiete eine fruchtbare Anregung suchen, zu fleißigem Studium.

36. Der geometrische Unterricht in der Oberklasse der Volksschule von O. Kunze. Mit 137 Holzschnitten. Brandenburg, A. Müller. 1874. 1,5 *M.*

Das vorliegende Buch, das unmittelbar aus der Praxis hervorgegangen ist, will vorzugsweise jungen und unerfahrenen Lehrern ein Führer und Rathgeber sein. Es bietet eine strenge Auswahl des Stoffes dar, die Standpunkt und Bedürfniß des Schülers berücksichtigt, und zeigt recht gut, wie das im Unterricht Erkannte mittelst genau bemessener Aufgaben und öfterer allseitiger Wiederholung zum unverlierbaren Eigenthum zu machen ist. Aber der Weg, auf welchem es zum „Erkennen" führt, ist nicht geeignet, die Selbstthätigkeit des Schülers in dem Grade anzuregen, wie es vom Autor beabsichtigt wird. Der Verfasser sucht alles aus den Schülern herauszukatechisiren, und sein Verfahren zeigt die Uebelstände, die wir oben als unzertrennlich von der einseitigen Anwendung der synthetisch-katechetischen Methode bezeichnet haben, in recht augenscheinlicher Weise. Bartholomäi sagt: „Der Verfasser commandirt immer; aber die Commandos erwachsen nicht aus einer Betrachtung der Sache, sondern sie werden künstlich auf ein System hingerichtet, das ihm bereits feststeht. Immer unter der Last des Befehls, der dem Schüler willkürlich erscheinen muß, muß er vorwärts schreiten, also einen Druck aushalten, der jede selbstständige Bewegung hemmt." Trotzdem ist manches ganz vortrefflich in dem Buche; wir empfehlen es daher zum Studium.

37. Die Raumlehre verbunden mit Zeichnen und Rechnen, bearbeitet für ein- und mehrklassige Elementarschulen in Stadt und Land. Von H. Lettau. Zweite, sehr vermehrte Auflage. Mit 10 Tafeln Zeichenvorlagen und vielen in den Text gedruckten Figuren. Leipzig, Ed. Peter. 1875. 1,2 M.

Dazu: Fragen- und Aufgabenheft A. für ein- und zweiklassige Schulen. 0,2 M. B. für mehrklassige Schulen 0,2 M.

38. Raumlehre für die Oberstufe der Volksschulen, wie auch für Präparanden-Anstalten. Gegründet auf die Principien der Anschauung, der Entwickelung und der praktischen Anwendbarkeit, und bearbeitet nach Maßgabe der ministeriellen „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oct. 1872" Von H. Voß. Mit vielen Uebungsaufgaben und 96 in den Text gedruckten Figuren. Lüneburg, Engel. 1874. 0,85 M.

39. Raumlehre. Unter Berücksichtigung der Allgemeinen Bestimmungen des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 15. Oct. 1872 verfaßt von H. Blancke. I. Theil: Das Pensum der Raumlehre für Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen, so wie für Präparanden-Anstalten. Hannover, Schmorl und von Seefeld. 1874. 0,6 M.

40. Leitfaden der Raum- und Formenlehre für Volksschulen. Unter Berücksichtigung einer engen Verbindung von Anschauung, Berechnung und Darstellung verfaßt von K. Kayser. Mit 317 Figuren. Hannover, C. Meyer. 1875. 1 M.

Die Schriften Nr. 37 bis 40 haben sich in den Dienst der „Allgemeinen Bestimmungen" gestellt und behandeln unter Anwendung der Principien der Anschaulichkeit, Entwickelung und praktischen Anwendbarkeit diejenigen Partieen aus dem Gebiete der Geometrie, welche in den „Allgemeinen Bestimmungen" als Pensum für die mehrklassige Volksschule vorgeschrieben sind. Die Vorschrift derselben, nach welcher der Unterricht in der Raumlehre sowohl mit demjenigen im Rechnen, wie mit dem Zeichenunterrichte in Verbindung zu setzen ist, ist in Bezug auf das Zeichnen von den Verfassern verschieden aufgefaßt worden. Nr. 38 und 39 beschränken sich auf rein geometrische Constructionen, wie wir sie in jedem guten Elementarbuche finden, Nr. 40 erweitert dieselben zum „geometrischen Linearzeichnen" und übt auch die Darstellung einfacher Ornamente und das Zeichnen von Grundstücken und Gebäuden, Haus- und Zimmergeräthen, Grund- und Aufrissen und von Körpernetzen. Nr. 37 geht noch einen Schritt weiter und bietet unter 109 Zeichenvorlagen auch einige aus freier Hand zu zeichnende Formen.

Nr. 37 giebt den Stoff für mehrklassige Volksschulen zwar in übersichtlicher Gliederung, knüpft ihn aber an 221 Fragen an, zwischen welche zahlreiche Constructions- und Zeichenaufgaben, sowie 231 Rechenaufgaben eingereiht sind. Jene Fragen, von denen die erste: „Was ist Raumlehre?" die allerletzte sein sollte, fordern größtentheils nur zu Definitionen auf. Unter den hinzugefügten Antworten befinden sich auch fehler- und schülerhafte. Die Constructionen werden zum Theil sehr umständlich beschrieben, aber nirgends begründet. Manche greifen über das Gebiet der elementaren Geometrie hinaus. Lehrsätze mit Beweisen treten nur sparsam auf. In der Hand eines kundigen und geschickten Lehrers wird das praktische Büchlein gewiß recht gute Dienste leisten, in der Hand eines unkundigen und ungeschickten aber eben so sicher mechanischem Treiben Vorschub leisten. — Das Schülerheft enthält außer den

109 Zeichenvorlagen die Fragen und Aufgaben des Lehrerheftes, natürlich ohne die Antworten und Auflösungen.

Nr. 38 ist für die Hand der Schüler bestimmt und giebt den Stoff in größerer Beschränkung als Nr. 37. Um die Schüler zum Nachdenken anzuregen, werden sie in fragend-entwickelnder Weise zum Erkennen geführt. Die Resultate, unter denen sich auch einige auf empirischem Wege gefundene Lehrsätze befinden, sind in kurze Sätze zusammengefaßt. Eine beträchtliche Zahl von Aufgaben giebt den Schülern Gelegenheit, sich tüchtig im Construiren, Messen und Berechnen zu üben.

Nr. 39 führt seiner Bestimmung gemäß etwas tiefer in das Gebiet der eigentlichen Geometrie als die beiden vorigen Schriften. Um praktischen Sinn zu wecken und praktisches Geschick zu fördern, bringt diese „Raumlehre" zwar eine große Zahl mannigfaltiger Constructions- und Berechnungsaufgaben, sie reiht aber dem Lehrgange auch eine kleine Anzahl leichter Lehrsätze ein, die sich als Resultate einer empirischen Untersuchung ergeben. Das gesammte Material ist klar und übersichtlich geordnet. Die Darstellung beschränkt sich nicht bloß auf eine einfache Zusammenstellung der Ergebnisse des Unterrichts, sondern legt dem Schüler auch eine Menge anregender Fragen vor und verbindet mit einzelnen Paragraphen Wiederholungsfragen zu schriftlicher Beantwortung. Ohne Zweifel ist das empfehlenswerthe Büchlein für die Hand der Schüler bestimmt.

Nr. 40 bewegt sich im Ganzen in denselben Grenzen wie Nr. 38 und soll ebenfalls zum Handgebrauch der Schüler dienen. Das Material ist auf einen zweijährigen Cursus berechnet und soll in wöchentlich vier Stunden (2 Zeichenstunden, 1 Raumlehre- und 1 Rechenstunde) bewältigt werden. Ursprünglich für Landschulen bestimmt, will das Buch mit sechs für weiter gehende Bedürfnisse beigefügten Anhängen auch den Anforderungen an städtische Volksschulen, Fortbildungs- und Präparandenanstalten genügen. Die Darstellung giebt eine vollständige, wenn auch knappe, Ausführung des Verfahrens und Gedankenganges in vortrefflicher Gliederung. Was jeder Abschnitt enthält, bietet er unter folgenden Ueberschriften: 1) Anschauung, 2) Berechnung, 3) Darstellung, 4) Aufgaben: a) Fragen zur Wiederholung, b) Aufgaben zum Rechnen, c) Aufgaben zum Zeichnen. — Wir empfehlen das Schriftchen der Beachtung.

B. Propädeutische Schriften.

Unter den zahlreichen Schriften, welche auf die wissenschaftliche Geometrie vorbereiten sollen, sind manche, aus denen auch die elementare Geometrie Gewinn ziehen kann. Folgende heben wir hervor:

1. Geometrische Anschauungslehre. Eine Vorbereitung zum leichten und gründlichen Studium der Geometrie. Von Dr. Hoffmann. Mit acht Steintafeln. Vierte, verb. und verm. Auflage. Mainz, Kupferberg. 1839. 2 M.

Dieses Buch trägt nur geringe Spuren entwickelnd-anregenden Talents an sich, zeichnet sich aber durch äußerst populäre, einfache Dar-

stellung aus. Jeder Paragraph enthält ein Dreifaches: 1) Anschauung; 2) Bezeichnung; 3) Erklärungen und Folgerungen. — Die den Schülern zu gebende Anschauung besteht in Betrachtung der Figuren, welche auf den Tafeln in bestimmten Rahmen verzeichnet sind; die Bezeichnungen lehren die mathematische Sprache; die Folgerungen sollen das Denkvermögen der Schüler elementarisch anregen. — Der zweite Theil (von S. 133 an) erläutert die Abkürzungszeichen, die mathematischen Grundsätze und Forderungen, spricht von dem Begriff, den Theilen und der Methode der Mathematik überhaupt und der Geometrie im Besonderen.

2. **Geometrische Anschauungslehre.** Als Anschauung und Denkübung und zur Vorbereitung auf den Unterricht in der Geometrie für die unteren Klassen der Gymnasien und Realschulen, so wie für die mittleren Klassen der Bürgerschulen bearbeitet von Dr. H. Gräfe. Dritte Auflage. Leipzig, Amelang. 1851. 2,5 *M.*

Diese Schrift kann mit einigen Modificationen auch dem Unterricht in der elementaren Geometrie als Grundlage dienen, da der Verfasser durchweg die praktische Seite in den Vordergrund stellt. Daß er den analytischen Ausgang vom Körper verwirft, ist oben angeführt worden.

3. **Geometrische Formenlehre.** Eine Anleitung zur Betrachtung geometrischer Körper und des Strahlenbündels als Vorbereitung zur gesammten Geometrie von Dr. Chrh. Zizmann. Mit einem Vorwort von Professor Dr. Stoy. Zweite Auflage. Jena, Döbereiner. 1869. (1. Aufl. 1852.) 1. Abtheilung: Lehrstoff. 1 *M.* Zweite Abtheilung: Uebungsstoff. 1 *M.*

Im ersten und dritten Abschnitt dieses reichhaltigen Buches werden die oben (S. 272) genannten Körper einer anschaulichen und allseitigen Betrachtung unterworfen. Der Schüler hat sich in geordneter Weise über Flächen, Kanten, Flächenwinkel, Eckpunkte, ebene Winkel, Figuren ꝛc. auszusprechen, und der Lehrer ihm dabei als Steuermann zu dienen. Das durch die Anschauung gewonnene Material wird schließlich übersichtlich geordnet und ergänzt. Erst jetzt, nachdem der Schüler das Object nicht einmal, sondern vielmal in den verschiedensten Verbindungen gesehen und angeschaut hat, wird auch der **logischen Definition** eine Stelle eingeräumt. Daß Lehrer, welche die bezeichneten Abschnitte im Elementarunterrichte benutzen wollen, manches modificiren müssen, versteht sich bei einem Buche, das für die Tertia höherer Lehranstalten bestimmt ist, von selbst.

4. **Die Raumlehre**, eine Grammatik der Natur. Entwurf zu einer genetischen Schulmethode der Elementargeometrie. Von Karl Fresenius. Zweite Auflage. Frankfurt a. M., Chr. Winter. 1875. (1. Aufl. 1854.) 1,5 *M.*

Der Verfasser sieht in der Geometrie dem ausgedehnten Bereiche der Naturwissenschaften gegenüber eine regelsetzende Disciplin; dies anzudeuten, hat er sein Büchlein eine „Grammatik der Natur" genannt. Der darin dargebotene Stoff gliedert sich in folgender Weise: Stufe I. **Anschauung der Körper.** Der Würfel, die drei- und sechskantige Säule, die vierkantige Pyramide, die abgestumpfte vierkantige Pyramide, die drei- und sechskantige Pyramide, die Walze, die Halb- und Viertelswalze, der Kegel, der abgestumpfte Kegel, die Kugel und die Halbkugel. Stufe II. **Orientirung unter den räumlichen Begriffen.** Körper, Fläche, Linie, Punkt; vom Punkt, von der Linie, Richtung der Linie u. s. w.

Die anschauliche Behandlung der Körper (Stufe I) macht das Buch auch für Elementarschulen höchst beachtenswerth, besonders weil sie beständig auf die wirklichen Dinge der Umgebung Rücksicht nimmt. Indem der Körper nicht bloß als theoretischer, sondern gleich als der stoffliche, wirkliche eingeführt ist, nicht nur seine mathematischen, sondern auch diejenigen physikalischen Eigenschaften, welche sich auf seine Form beziehen, mit hereingezogen sind, tritt er ganz in die Reihe der wirklichen äußeren Objecte und bildet nur den Anknüpfungspunkt zu einer Musterung aller Dinge der Umgebung. — Dasselbe wichtige Princip zieht sich auch durch die zweite Stufe, welche die Zwischenstufe zwischen dem Cursus der Anschauung und dem eigentlich systematischen Unterricht bieten soll. Damit die Linie z. B. nicht zu früh abstract werde, von der Wirklichkeit sich trenne, tritt sie bald als Kante, bald als Entfernung, dann wieder als Bewegungsbahn auf.

5. **Der geometrische Anschauungsunterricht**, ein Lehr- und Aufgabenbuch zum Gebrauche für Lehrer und Schüler der unteren Klassen höherer Schulanstalten und der oberen Klassen an Mittel- und Bürgerschulen in neuer methodischer Weise behandelt von A. Lorey. Nebst einem Anhange über das Wichtigste aus der mathematisch-astronomischen Geographie. Eisenach, Baerecke. 1859. 6 ℳ.

Der Verfasser knüpft den Unterricht in analytischer Weise an die Betrachtung einer Reihe von Körpern an. Indem er sich aber durch die Betrachtung zu Begriffen, Axiomen und Lehrsätzen treiben läßt, zieht er die ganze Elementargeometrie in den Anschauungsunterricht herein. Wir empfehlen sein Buch den Lehrern, die sich mit einer anschaulichen und allseitigen Behandlung geometrischer Lehrstoffe gründlich bekannt machen wollen. Es bietet viel Belehrendes und Anregendes dar.

6. **Propädeutik der Geometrie.** Eine Bearbeitung der geometrischen Formenlehre nach einer neuen Methode gegründet auf praktische Aufgaben aus der Geodäsie von Jacob Falke. Leipzig, Quandt u. Händel. 1867. 3 ℳ.

Ein vorzügliches Werk, das in der Schule entstanden ist und ihr vortreffliche Dienste leisten kann. Es zerfällt in drei Theile. Der erste enthält die Grundsätze über Propädeutik, der zweite die Vorbereitung zum geometrischen Abstrahiren durch instinctive Lösung geodätischer Aufgaben, der dritte den Uebergang von der instinctiven Praxis zur geometrischen Abstraction. — „Eine wahre Propädeutik“, sagt der Verfasser, „muß Schritt für Schritt von dem Concreten ausgehend an alle die Abstractionen gewöhnen, welche die Geometrie später verlangt; sie darf den Schüler nicht bloß mit trockenen Definitionen abspeisen, sie muß ihm auch das Wesentlichste von den in Grundsätzen und Sätzen ausgesprochenen geometrischen Wahrheiten darbieten; sie muß ihn auch mit den wichtigsten geometrischen Aufgaben und deren Lösungen bekannt machen, und ihn endlich noch in den geometrischen Beweis so einführen, daß derselbe in seiner streng mathematischen Fassung in Wirklichkeit vorbereitet ist; sie muß mit einem Worte ganz allmählich so in die Geometrie selbst übergehen, daß man gar nicht sagen kann, wo die Propädeutik aufhört und die Geometrie beginnt.“ Nach diesen Grundsätzen sind der zweite und dritte Theil bearbeitet. Auch der Elementarlehrer wird das interessante Buch nicht ohne Gewinn für seine Praxis studiren.

wickelung liegt in dem Object; der Lehrer geht dem Schüler nicht voran, damit dieser ihm folge, sondern die Sache explicirt sich selbst, es ist Leben darin, also objective Methode, und doch der Entwickelung des Geistes gemäß: subjectiv-objectiv. Ein Buch für geistig erregbare Lehrer.

15. Grundzüge einer wissenschaftlichen Darstellung der Geometrie des Maßes. Ein Lehrbuch von Dr. Osk. Schlömilch. Eisenach, Baerecke. I. Theil: Planimetrie und ebene Trigonometrie. 5. Aufl. 3,75 M. — II. Theil: Stereometrie, Kegelschnitte, sphärische Trigonometrie und descriptive Geometrie. 3,75 M.
16. Lehrbuch der ebenen Geometrie nach genetisch-heuristischer Weise, mit besonderer Rücksicht auf das Praktische für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht bearbeitet von Ad. Lorey. Zweite verb. u. verm. Aufl. mit 378 Fig. Gera und Leipzig. Herm. Kanitz. 1868. 2,6 M.
17. Lehrbuch der Stereometrie von H. Schäffer. Leipzig, Brockhaus. 3 M.
18. Genetischer Leitfaden für den Unterricht in der Planimetrie in Form methodisch geordneter Fragen und Aufgaben bearbeitet und für Schüler bestimmt von Dr. L. Hartmann. 1. bis 4. Heft. Bautzen, Ed. Röhl. 1874—75. 3,2 M.

---

19. Geometrische Aufgaben, nach der Methode der Griechen bearbeitet von A. Diesterweg. Mit 14 Kupfertafeln. Berlin, Reimer. 1825. 5 M.
20. Praktische Anleitung zur Auflösung geometrischer Aufgaben und zur Erfindung des Beweises geometrischer Lehrsätze, gestützt auf eine ausführliche Erläuterung des Wesens des geometrischen Satzes von Dr. E. S. Unger. Mit vielen eingedr. Fig. Erfurt, Kayser'sche Buchhandlung. 1843. 4 M.
21. Geometrische Analysis. Eine Anleitung zur Auflösung von Aufgaben aus der ebenen Geometrie auf rein geometrischem Wege von Dr. Chr. H. Nagel. Ulm, Wohler. 1850. 3 M.
22. Ausführliches Lehrbuch der Analysis zum Selbstunterricht mit Rücksicht auf die Zwecke des bürgerlichen Lebens bearbeitet von H. B. Lübsen. 2. Aufl. Leipzig, Brandstetter. 1860. 3,6 M.
23. Geometrische Analysis und Synthesis. Eine Sammlung von 636 planimetrischen Constructionsaufgaben mit rein geometrischer Lösung von W. Adam. Mit 363 Fig. Potsdam, A. Stein. 1874. 4 M.
24. Sammlung von Lehrsätzen und Aufgaben aus der Planimetrie. Für den Schulgebrauch sachlich und methodisch geordnet und mit Hülfsmitteln zur Bearbeitung versehen von Dr. J. O. Gandtner und Dr. K. F. Junghans. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. — I. Theil. 3. Aufl. Mit 6 Figurentafeln. 2 M. — II. Theil. 2. Aufl. Mit 8 Figurentafeln. 2,4 M.
25. Sammlung von Aufgaben und Beispielen aus der Trigonometrie und Stereometrie von Dr. Fr. Reidt. Leipzig, Teubner. 1872. — I. Theil: Trigonometrie. Nebst Auflösungen. 3 M. — II. Theil: Stereometrie. Nebst Auflösungen. 2 M.
26. Geometrische Aufgaben zum Gebrauche an höheren Lehranstalten und beim Selbststudium von Dr. C. Spitz. Leipzig und Heidelberg, C. F. Winter. — I. Theil: Berechnungsaufgaben aus der ebenen Geometrie nebst den zugehörigen Resultaten. Mit 52 in den Text gedr. Figuren. 1,4 M. — II. Theil: Berechnungsaufgaben aus der körperlichen Geometrie nebst den zugehörigen Resultaten. Mit 3 Fig. 1,2 M. — III. Theil: Andeutungen zu den Auflösungen der Berechnungsaufgaben aus der ebenen und körperlichen Geometrie. Mit 55 Fig. 1,4 M.

VI.

Der Unterricht im Französischen.

Von

Fr. d'Hargues,
Vorsteher einer höhern Knabenschule in Berlin.

Der Unterricht im Französischen.

> Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß Nichts von seiner eignen.
>
> Goethe.

> Ein alter Dichter, der nur dreier Sprachen Gaben
> Besessen, rühmte sich, der Seelen drei zu haben.
>
> Rückert.

I.

Einleitung.

Ein Vierteljahrhundert liegt seit dem Erscheinen der letzten – vierten – Auflage des Diesterwegschen Wegweisers hinter uns. Wie in allen Disciplinen ist auch auf dem Gebiete des französischen Unterrichtes die Zeit nicht müßig gewesen; in allen Gegenden Deutschlands sind neue, rüstige Arbeiter hinzugetreten, die Methode des französischen Unterrichtes *auszubauen* und zu *vervollkommnen*. Denn im Ganzen und Großen muß gesagt werden, daß die Bearbeitungen der französischen Sprache und der Grammatik im Besonderen von 1850 bis jetzt herauf nur ausführlichere, klarere Darstellungen der Ideen sind, welche die erste Hälfte unsres Jahrhunderts auszeichnen. Die Entwicklung der Methodik der französischen Sprache seit Ende des vorigen Jahrhunderts bis 1850 knüpft sich an Namen, die heut zu Tage noch in Aller Mund sind; die Arbeiten dieser Männer bestimmen noch jetzt die Richtungen, welche die neu erscheinenden Werke einschlagen. Die Perioden in dieser Entwicklung werden bezeichnet:

1. Durch *Valentin Meidinger* 1783 (I. Auflage) und durch den Abbé *Mozin* 1802 (I. Auflage);

2. durch *Seidenstücker* 1811 (I. Auflage). In dieser zweiten Periode entwickelt sich noch eine Nebenrichtung durch *James Hamilton*, 1769–1831, und *Joseph Jacotot* 1770—1841. Die Methode beider Männer wurde erst vom Jahre 1830 ab in Deutschland von Schulmännern litterarisch besprochen und auch auf fremde Sprachen angewendet.

3. Eine neue Richtung beginnt mit dem Erscheinen der französischen Grammatik von *Kaspar Hirzel*, 1821, deren 3. Auflage, 1824, *Conrad* v. Orelli besorgt. — Im Jahre 1834 tritt der weitbekannte und großes Terrain gewinnende *Ahn* auf, welcher in der Seidenstückerschen Methode steht.

4. Mit dem Jahre 1840 erscheinen die Männer auf dem Plan, welche in die schulgemäße Methode die Forschungen der modernen Philo-

logie aufnehmen. Die Sprachanschauungen K. F. Beckers, Herlings, Grotefends, Götzingers haben der Behandlung des deutschen Unterrichtes eine andere Gestalt gegeben, die Sprachforschungen der Gebrüder J. Grimm und W. Grimm, Raynouards, Fallots, Fuchs' und besonders Diez' haben den Wandlungen des Wortes, dessen Beugung und Biegung bis dahin als ein mechanischer Vorgang aufgefaßt wurde, Geist und Leben eingehaucht. Die Lehrbücher der französischen Sprache von Ph. Schifflin Wissenschaftliche Syntax der französischen Sprache, Essen 1840, von Mager Französisches Sprachbuch, Stuttgart und Tübingen 1840, von Mätzner Syntax der neufranzösischen Sprache, Berlin 1843 bis 1845, und von Bernh. Schmitz Die französische Grammatik, Berlin 1847, sind die epochemachenden Schriften. Unvergessen darf aber hier nicht bleiben C. E. Frege, dessen Schulgrammatik der französischen Sprache schon einige Jahre früher erscheint, I. Theil Güstrow 1834, II. u. III. Theil Wismar 1838.

Diese Daten sind hier lediglich nur angegeben, um die 4 Perioden bis zum Jahre 1850 an bekannte Namen zu knüpfen; im Nachfolgenden werden die genannten Werke ausführlicher characterisiert werden. Es bedarf sicher nicht der Erwähnung, daß die Richtungen, welche die einzelnen Repräsentanten der Periode angebahnt haben, mit dem Beginn einer neuauftretenden Sprachbehandlung nicht verlassen werden, daß sie vielmehr immer nebeneinander fortlaufen und weiter ausgebildet werden; die neuen Arbeiten nehmen das Eine und das Andere, was die Vorgänger Gutes angebahnt, auf und verarbeiten es in ihrer Weise. So viel Arbeiten nun auch in den letzten 35 Jahren erschienen sind, und deren Zahl ist nicht gering —, so hat die Geschichte doch keinen Namen zu verzeichnen, mit dessen Auftreten ganz neue Wege eingeschlagen werden; wohl aber muß anerkannt werden, daß die Männer, welche das Gebiet des französischen Unterrichtes bebauen, ein bedeutendes pädagogisches und philologisches Wissen mit hinzubringen. Während vor 1840 auch mancher Unberufene sich auf diesem Felde litterarisch versuchte, ist nach dem Einfluße von Grimm, Becker, Diez das litterarische Gewissen der Autoren, aber auch das des Publikums geschärft worden. Das Studium der neueren Sprachen ist in dem letzten Jahrzehnt ein ganz besonderer Zweig der Philologie geworden, und wenn auch die Vertreter desselben noch nicht als zunftgerechte Philologen anerkannt werden, so hat doch die Pädagogik allen Grund, auf die Arbeiten dieser modernen Philologen stolz zu sein.

Ein allgemeiner Rückblick auf die beinahe hundertjährige Arbeit seit Val. Meidinger lehrt die oben angenommenen 4 Perioden in zwei Abschnitte zusammenfassen, die Zeit vor 1840 und diejenige nach 1840. Vor 1840 sehen wir die practische Rücksicht überwiegen: die Schüler sollen die fremde Sprache mündlich und schriftlich handhaben lernen und man sucht dies zu erreichen durch Vokabellernen, durch mechanische Einübung der Formenlehre; die Regeln der Sprache sollen empirisch angeeignet werden, ohne daß sie dem Schüler zum lebendigen Verständnis kommen: ein Lernen der Sprache durchs Gedächtnis. Man könnte diese ganze Richtung so schildern: die Schüler sollen durchs Können zum Wissen geführt werden. Es würde diese Kennzeichnung zutreffend sein, wenn nicht in den meisten Fällen die Schüler schon im mechanischen Können stecken geblieben wären. Nach

1840 machen in der Behandlung der fremden Sprache die Gesetze der Psychologie und Pädagogik ihre Rechte geltend, die Resultate der Sprachforschungen führen die etymologischen und syntactischen Erscheinungen als organische Gebilde vor: der Schüler wird durchs Wissen zum Können geführt. Freilich wird auch auf diesem Wege nicht immer das Ziel erreicht. — Oder will man mit zwei andern gebräuchlichen Schlagwörtern beide Zeiten characterisieren, so richtet sich jene Zeit vorzugsweise auf materiale, diese vorzugsweise auf formale Bildung.

II.

Ziel des französischen Unterrichts in der Schule.

Der Zweck dieses Artikels im Wegweiser kann nicht sein, eine ausführliche Geschichte des französischen Sprachunterrichtes zu schreiben, somit auch nicht das Ueberwundene und in Vergessenheit Versunkene zu schildern; wohl aber ist zur Kennzeichnung des Standpunktes, auf welchem dieser Unterrichtsgegenstand gegenwärtig sich befindet, es nöthig, die Hauptentwicklungsphasen aufzustellen. Das was aus früherer Zeit in die Gegenwart hineinreicht und noch Ansprüche auf Fortbestehen erhebt, wird uns durch einen allgemeinen Ueberblick über die Bestrebungen verständlich, wie andererseits das Gewordene und jetzt Giltige nur auf Grund solchen Ueberblicks seine Berechtigung erweisen kann. Dieses aus früheren Jahren Ueberkommene und das in der letzten Entwicklungsepoche Entstandene und immer neu Entstehende ist der Hauptgegenstand unserer Betrachtung und drängt zu der Frage nach der richtigen und allgemein anerkannten Methode im französischen Sprachunterricht.

Bevor wir jedoch auf diese Frage eingehen, muß eine Vorfrage erörtert werden, denn „Methode ist der Weg, welchen der Lehrer mit dem Schüler geht, um diesen zum Zielpunkt des Unterrichts zu führen". (Beneke). Von dem Ziele ist auch selbstverständlich der Weg abhängig. Um dieses Ziel, dem der Schulunterricht im Französischen zustrebt, kennen zu lernen, nehmen wir die Bestimmungen der Behörden zur Hand. Zunächst sei noch die Einschränkung hier gemacht, daß in dem Wegweiser nur der Unterricht ins Auge gefaßt werden kann, welcher in den sogenannten Mittelschulen ertheilt wird. Mit den höheren Schulen, Gymnasien und Realschulen, hat unsere Darstellung allenfalls nur so weit zu thun, als diese Schulen in ihren unteren Klassen sich dem in dem Wegweiser gezeigten Weg anschließen können oder wollen. Daß dies in der Möglichkeit liegt, zeigen die von den Lehrern dieser Anstalten herausgegebenen „Lehrgänge" an, die sie sowohl in ihren Schulen als auch in den Schulen ersterer Art gebraucht zu sehen wünschen. Selbstverständlich schließen wir für unsre Betrachtung sämmtliche Mittel- und höhere Töchterschulen ein.

Die „allgemeinen Bestimmungen des Königl. Preuß. Ministers vom 15. October 1872 das Volksschulwesen betreffend" setzen für das Französische folgendes Ziel fest: „Ziel ist richtige Aussprache und Sicherheit in der

Orthographie der fremden Sprache, sowie die Befähigung des Schülers, in derselben leichte prosaische Schriftsteller ohne Wörterbuch geläufig zu lesen, leichte Geschäftsbriefe selbständig aufzusetzen und sich innerhalb der Grenzen des gewöhnlichen Verkehrs einigermaßen zu verständigen."

„In Schulen mit mehr als sechs Klassen ist die Befähigung zum Verständnisse der Dichter, sowie einige Bekanntschaft mit der Litteratur der fremden Nation anzustreben und gesteigerte Sicherheit in der Conversation und in der Correspondenz zu erzielen."

„In Schulen mit sechs Klassen beginnt der Unterricht in der dritten. Es ist ihm in der dritten und zweiten ein Elementarbuch, in der ersten eine Schulgrammatik zu Grunde zu legen; die Lectüre ist in der Mittelklasse unter Benutzung eines leichten Lesebuches, in der oberen an Litteraturproben zu üben, wie sie in größeren Chrestomathieen oder in kleinen Schulbibliotheken zusammengestellt sind."

„In Schulen mit mehr als sechs Klassen tritt in den oberen Klassen systematischer Unterricht in der Grammatik ein; außerdem erweitert sich der Lehrstoff durch Hinzunahme schwierigerer, namentlich auch poetischer Lehrstoffe und Mittheilungen aus der Litteraturgeschichte."

In dem Bericht an den Magistrat von Dr. Friedrich Hofmann, Stadtschulrath, 1869: „Ueber die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin" heißt es:

„Der Unterricht in den fremden Sprachen kann einen dreifachen Zweck haben: 1. ist der Sprachunterricht und namentlich der Unterricht in der Grammatik ein unentbehrliches und äußerst wirksames Mittel, das Denken zu lehren; 2. soll er in die Litteratur der fremden Sprache einführen und durch Genauigkeit des Ausdrucks, durch die Kunst des Satzbaues die Schönheit der Formen dieser Sprache erkennen lassen; 3. muß er auf die practische Verwendbarkeit des Lernstoffes besonderes Gewicht legen."

Nachdem Dr. Hofmann in seinem Bericht den Vorzug der französischen Sprache vor der englischen im Schulunterricht namentlich durch ihre feinere Ausbildung der Grammatik motiviert hat, fährt er fort:

„Es bleibt übrig, das Unterrichtsziel in diesem Lehrgegenstande zu bestimmen. Hierbei haben wir einerseits zu berücksichtigen, daß die Schulen, um die es sich handelt, nicht eine höhere zur Ergänzung haben, daß sie also von den entlassenen Schülern wohl verlangen können, daß sie die erworbenen Kenntnisse durch fortgesetzte Uebungen lebendig erhalten, nicht aber, daß sie dieselben durch einen späteren Unterricht zu einem Umfang erweitern, in welchem sie erst nutzbar zu werden anfangen; andrerseits darf nicht außer Acht gelassen werden, daß mit dem Unterricht im Französischen das Verständnis der grammatischen Begriffe und so die Fähigkeit, die Muttersprache logisch richtig zu gebrauchen, erreicht werden soll, und daß wir so dem aufzustellenden Ziele uns nur auf Umwegen nähern können, von deren Größe der keine Vorstellung hat, der Französisch nur zu dem Zweck gelernt hat, um sich dieser Sprache bedienen zu können. Beide Rücksichten sind gleich wichtig und nur, wenn sie sich wohl mit einander vereinigen lassen, kann die Aufnahme des Unterrichts im Französischen in den Lehrplan der Mittelschulen als gerechtfertigt erscheinen."

„Ich glaube, daß dies erreicht wird durch folgende Bestimmung: die Schüler, welche den Cursus der Mittelschulen vollenden, sollen im Stande sein:

a) diejenigen prosaischen und poetischen Schriften der französischen Litteratur, von denen sie nach ihren Verhältnissen voraussichtlich später werden Kenntniß nehmen wollen, mit solcher Geläufigkeit zu lesen, daß ihnen die Lectüre denselben Genuß gewährt, wie die eines deutschen Buches, und daß sie nicht bloß um sich in der Sprache zu üben oder aus Eitelkeit dem Original vor der Uebersetzung den Vorzug geben;
b) Briefe und etwa auch Geschäftsaufsätze ohne Zuhülfenahme einer Grammatik oder eines Lexikons und ohne daß die Anfertigung ihnen zur förmlichen Arbeit wird, so zu schreiben, daß sie frei sind von groben grammatischen Fehlern und von auffallenden Germanismen;
c) die Sprache, ohne sich dadurch beengt zu fühlen, so weit zu sprechen, als es zur gewöhnlichen und gesellschaftlichen Conversation erforderlich ist."

Bei einer Aeußerung darüber, ob das von dem amtlichen Erlasse und dem in dem Berichte von Dr. Hofmann angegebene Ziel zu erreichen ist, wäre noch die Zeit, der Lectionsplan, ins Auge zu fassen. Die „allgem. Best." setzen den Unterricht für die drei oberen Klassen einer sechsklassigen Schule mit je 5 wöchentlichen Stunden fest; Dr. Hofmann führt ihn durch die 6 oberen Klassen einer neunklassigen Schule mit je 6, 6, 6, 4, 4, 4 wöchentlichen Stunden von unten nach oben aufsteigend; bei Beiden beginnt der französische Unterricht, nachdem die Schüler drei Elementarklassen durchgemacht haben, also im 9., 10. Lebensjahre. Es ist wohl ersichtlich, daß das gesteckte Ziel, welches von Beiden der Sache nach als fast gleich hingestellt wird, in der Hofmannschen Mittelschule viel sicherer und vollkommener zu erreichen ist; ja, es darf wohl nicht verhehlt werden, daß das Pensum der „allgem. Best." mit 10—15jährigen Schülern durch ein dreijähriges Pensum nicht zu bewältigen ist. Doch müssen wir dies hier hingestellt sein lassen, uns kümmert nur, welches Ziel der französische Unterricht bei Schülern vom 10. bis zum 15. oder 16. Lebensjahre erreichen soll. Da ist dann allerdings anzuerkennen, daß in beiden Schriften das zu Erstrebende richtig ausgesprochen ist, zumal neben den Schulen für das männliche Geschlecht auch noch an die Mädchenschulen zu denken ist. Auch Fachleute haben den Zielpunkt dieses Unterrichtes den obigen Auslassungen gemäß ausgedrückt. So schreibt schon Knebel in der dritten Auflage des Wegweisers 1844: „Gesammtzweck dieses Unterrichtes ist: den Schüler auf eine geistbildende Weise zum möglichst vollen Verständnis und möglichst fertigen Gebrauch der französischen Sprache zu befähigen." Und über diese Aufstellung sagt Schmitz in seiner Encyclopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen 1859, beistimmend: „Hierdurch ist das wahre und allgemeine Ziel der Erlernung der französischen Sprache sehr gut ausgedrückt."

Wenn nun hiermit das Ziel, welches der französische Sprachunterricht in der Schule erreichen soll, allgemeingiltig aufgestellt ist, so können wir uns doch nicht versagen, hieran noch einige wichtige Bemerkungen zu knüpfen.

1. Wie in allen Disciplinen ist es auch hier die erste Forderung, daß der Lehrer seines Gegenstandes Herr ist. Dies hat aber nach verschiedenen Richtungen hin seine Bedeutung. Zunächst hat der Lehrer hier eine Sache zu besitzen, die er selbst richtig und schön muß darstellen können: will sagen, der Lehrer muß die fremde Sprache lautrein, in richtiger Betonung, frei von Fehlern, die dem Deutschen nach seinen verschiedenen Landsmannschaften ankleben, lesen und womöglich sprechen können. Es ist dies nicht die geringste Bedingung, die der französische Sprachlehrer erfüllen muß. Die fremde Sprache hat ein Recht, ebenso wie die Muttersprache, auch in ihren Tönen und in ihrem Klange unverändert und nicht verunstaltet wiedergegeben zu werden. Die Beleidigung, welche das Ohr durch eine schlechte, unedle Aussprache erfährt, ist eben so groß, wie der Fehler, welcher gegen die Konstruktion oder durch Germanismen begangen wird. Fehler, die sich von Anfang an in der Aussprache und in der Betonung bei den Schülern festgesetzt haben, sind fast nie wieder auszurotten. Nach dieser Seite hin sündigten die früher angestellten und zum Unterrichte verwendeten maîtres wenigstens nicht. Und wenn auch zum Segen des Unterrichtes gegenwärtig diese espèce von Lehrern überall glücklich verdrängt ist, so kann man leider auf der andern Seite nicht leugnen, daß die an ihre Stelle getretenen berufeneren Lehrer dagegen vielfach eine Aussprache lehren und hervorbringen lassen, die den abgetretenen maîtres mit Recht ein Lächeln abzwingen würde. Die französische Aussprache ist schwer, sie liegt den deutschen Sprachwerkzeugen sicher ferner als die früher immer als so äußerst schwierig hingestellte Aussprache des Englischen; das e sourd. die Nasaltöne, das mouillierte n und l, die sonore Aussprache des r u. s. w. sind untrügliche Merkmale, um den eingebornen Franzosen zu erkennen und sind von dem Deutschen schwer zu reproducieren. Diese Schwierigkeiten zu besiegen, die deutschen Sprachorgane für den richtigen Ton zu formen, sind Forderungen, die der französische Unterricht stellen muß, oder wir lehren eben kein Französisch; sind Forderungen, die von dem ersten Beginn des Unterrichts sich geltend machen, wenn man anders zu einer guten Aussprache gelangen will; also, auf der untersten Stufe feingebildete Lehrer.

Der Lehrer muß seines Gegenstandes Herr sein, hat sodann für den Lehrer der französischen Sprache noch die Bedeutung, welche Meiner, Philosophische Sprachlehre, Leipzig 1781 also ausdrückt: „Es bleibet demnach wohl richtig: daß zur Belehrung der Anfangsgründe einer Sprache kein Lehrer zu geschickt sein könne, und daß einem Anfänger die Sprache um so viel mehr erleichtert werde, je geschickter sein erster Anführer darinnen sein werde.“ (Schmitz Encyclopädie p. 405.) Es genügt nicht, daß der Lehrer seinem Schüler immer um einige Schritte voraus ist, daß er vielleicht das kleine Lehrbuch, welches durchgenommen wird, in- und auswendig wisse: wenn der Lehrer nicht tüchtige philologische Studien gemacht hat, so wird er nur ein Handlanger bleiben an dem Bau der Sprache. Führen wir Einiges aus dem elementarsten Theile des Sprachstudiums, freilich nur andeutungsweise, auf, um das, was wir meinen, überzeugender zu machen. Das ausgefallene s wird durch den accent circonflexe bezeichnet in Wörtern wie hâter, rôtir, bête, fenêtre, même. und derselbe giebt den Sylben die Länge. Das anlautende sc, sp, st der

lateinischen und deutschen Wörter wird vielfach in den entsprechenden französischen Wörtern durch é bezeichnet: école (schola), épi (spica), éperon (Sporen), étoile (stella), étoffe (Stoff). Die lateinischen Formen erklären und machen die französischen Unregelmäßigkeiten, die dem Deutschen willkürlich erscheinen können, behältlich: der lateinische Verbalcharakter c, sc, in Verben wie dicere, facere, cognoscere, nasci bedingt nous disons, faisons, connaissons, naissons; ebenso wird der Lippenlaut v in nous buvons von boire, der Laut gn in den Verben -angere, -ingere, -ungere in nous plaignons, peignons, joignons durch die Herkunft aus dem Lateinischen verständlich. Wie aus falco — faucon, aus altus — haut geworden, so hat sich auch die Mehrzahl der Substantiven auf al in aux = als verwandelt: les chevaux, les canaux. In ähnlicher Weise fol und fou, il vaut für val-t, il vau-d-ra für val-d-ra, il vou-d-ra für vol-d-ra. Dahin gehört auch die Form des Genetivs de le = du, des Dativs à le = au, à les = aux. Das Futurum ist im Französischen eine zusammengesetzte Zeitform, an den Infinitiv rückt das Präsens von avoir: je donner-ai, tu donner-as, etc. Das Gesetz des Gleichgewichts (siehe Burguy, Grammaire de la langue d'oïl, Berlin 1853) begründet die Ablautung von dev-oir in ils doiv-ent, von boi-re in bu-v-ons, wie ferner das lange ē des Lateinischen sich in oi diphthongisiert: roi — rēgem, toile — tēla.

Außer diesem etymologischen Wissen muß der Lehrer die fremde Sprache auch in ihrem lebendigen Gebrauche kennen. Es werden in der deutschen und in der fremden Sprache viele Formen in mathematischer Consequenz geübt, von denen das Leben keinerlei Gebrauch macht. Wir bilden formell richtig „gehabt habend“, „gewesen seiend“, „bestraft worden seiend“, aber wo finden wir je im Umgange oder in der höhern Schreibweise davon eine Anwendung. So giebt es im Französischen kein cours-je, saisis-je, plains-je; es muß die Frage in solchen Fällen mit est-ce que ausgedrückt werden. Das Imparfait du Subjonctif ist dem französischen Ohr bei den meisten Verben und namentlich in den 1. und 2. Personen Mehrzahl unleidlich, und doch wird in deutschen Schulen fleißig eingeübt que je mêlasse, étudiasse, travaillasse. Selbst in der Prosa vermeidet man pusse, disse, etc. und ersetzt es durch das présent: Voudriez-vous que je vous dise. Voltaire.

Wir müssen uns weitere Anführungen versagen, da wir hier keine Grammatik schreiben; aber immerhin wird aus dem Wenigen schon ersichtlich sein, daß der Lehrer, wenn er seinen Unterricht der Sprache gemäß geben will, auch schon auf der unteren Stufe mehr wissen muß, als ihm sein Leitfaden sagt. Es soll aber mit obigen Beispielen keineswegs gesagt sein, daß der Lehrer darauf aus sein muß, auf der unteren Stufe sein Wissen an den Mann, d. h. an die Schüler zu bringen; wohl aber wird es ihn bewahren, seine Kraft auf einen falschen Punkt zu verwenden, und ihn wiederum befähigen, seinen Unterricht je nach Zeit und Umständen interessant und somit fruchtbringend zu machen.

2. Wenn das angegebene Ziel nur durch tüchtige Lehrer erreicht werden kann, so ist aber das Ziel, d. h. die Größe der Aufgabe selbst noch in Erwägung zu ziehen. Hier ist ein Punkt, mit dem wohl vielfach etwas leicht umgegangen wird. „Die gesteigerte Sicherheit in der Conversation und in der Correspondenz“ d. h. „Briefe und Geschäftsaufsätze frei von groben, grammatischen Fehlern und auffallenden Germanismen

anzufertigen; die Sprache, ohne sich dadurch beengt zu fühlen, soweit zu sprechen, als es zur gewöhnlichen geschäftlichen und gesellschaftlichen Conversation erforderlich ist" sind Ziele, mit denen wohl mehr die Eltern der Schüler und auch wohl diese selbst prahlen, die erreicht zu haben, der geschickte und gewissenhafte Lehrer aber wohl nur selten eingestehen kann. Es ist ein so landläufiger Ausdruck: „er spricht fertig französisch", von dem schon dann Gebrauch gemacht wird, wenn Jemandem ein paar Floskeln und alltägliche Redensarten über die Zunge rollen. Wir Lehrer aber dürfen uns des kein Hehl machen, daß Schreiben und Sprechen in einer fremden Sprache, wenn auch nur in den obenangegebenen Grenzen, bedeutend schwer ist und nur von einzelnen Schülern erreicht wird. Der fließende Ausdruck in Wort und Schrift setzt eine freie Verfügung über den Wortschatz, über die Wortformen voraus, um dann schließlich den Gedanken in ihrer Aneinanderreihung eine leicht dahinfließende logische Folge zu geben. Bei der Beherrschung des Wortschatzes denke man nur an die eigentliche und uneigentliche Bedeutung der Wörter, an die synonymischen Uebergänge der einen Begriffssphäre in die andere, an die national-eigenthümliche Beziehung der Begriffe auf einander (auf der Straße = dans la rue, Weg nach Paris = chemin de Paris) und an so vieles Andere; bei der Beherrschung der Wortformen denke man z. B. nur an den Gebrauch des Subjonctif, an die Uebereinstimmung des Particip mit seinem Subjekte oder Objekte, an den Infinitif mit de oder à, oder ohne Präposition: und wenn für die richtige Anwendung solcher Dinge dem Schüler bei schriftlichen Arbeiten noch eine längere Ueberlegung gestattet ist, so fordert dagegen die Conversation eine erhöhte présence d'esprit. Außerdem aber tritt bei der Conversation noch die Schwierigkeit des Verstehens hinzu. Das Ohr muß schon eine nicht ungewöhnliche Uebung haben, die derjenigen der Zunge fast nicht nachsteht, und mit ihr immer parallel gegangen sein muß, wenn man mit einem Franzosen conversieren, oder eine französische Rede (Predigt), oder ein französisches Schauspiel verstehen will. Und das Verstehen und der Gebrauch der fremden Sprache, wie die Schule beides lehren will, hat doch schließlich den practischen Zweck, daß wir Deutsche mit dem Nachbarvolke in Verkehr treten können.

Mit einem Worte: das Ziel des französischen Unterrichts in unsern Schulen ist hoch gestellt. Ist es zu hoch? Ja und nein. Zu hoch ist es für eine sechsklassige Schule, in der selbstverständlich nur die drei oberen Klassen das Französische lehren; zu erreichen ist es in der neunklassigen Mittelschule und in den sogenannten höheren Töchterschulen, welche beide die fremde Sprache in sechs aufeinanderfolgenden Klassen treiben. Doch muß auch hier vorausgesetzt werden, daß die fleißigen Lehrer eine moderne philologische Bildung haben, und muß andrerseits eingeräumt werden, daß auch trotzdem das Ziel von den Schülern oder Schülerinnen, je nach den individuellen Anlagen, nur in größerer oder geringerer Vollkommenheit erreicht wird.

Es könnte demnach gefolgert werden, daß der französische Unterricht von dem Lectionsplan der sechsklassigen Schulen verschwinden müsse. Zu diesem voreiligen Schlusse haben wir durchaus keine Veranlassung geben wollen. Es bleiben dem französischen Unterrichte, auch wenn er sein Ziel nicht so hoch nimmt, so viel bildende Momente, daß sein Betrieb

auch in geringerer Ausdehnung vollkommen gerechtfertigt ist. Hier ist nicht der Ort, das „Warum französischer Unterricht?“ ausführlich zu erörtern; es sei von den vielen für seinen Fortbestand sprechenden Gründen, die natürlich mehr oder minder für jede fremde Sprache gelten, nur angeführt, „daß der Sprachunterricht und namentlich der Unterricht in der Grammatik ein unentbehrliches und äußerst wirksames Mittel ist, das Denken zu lehren;“ daß die Muttersprache in ihren Formen durch die fremde Sprache dem Schüler bei weitem verständlicher wird; daß außer diesem formalen Gewinn doch auch ein ganz respectabler materialer Gewinn erzielt ist, wenn der Schüler die fremde Sprache lesen und verstehen kann, und schließlich daß der Schüler durch die Lautlehre der fremden Sprache seine Muttersprache besser aussprechen lernt. Zu einem Abschluß muß der Unterricht freilich auch in diesem Falle kommen und ein solcher würde eben sein, daß der Schüler prosaische Schriften lesen und verstehen lernt. Von dieser Fertigkeit aus ist ihm dann die Möglichkeit gegeben, später im Leben zum mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache aufzusteigen. Vorausgesetzt wird bei diesem niederen Pensum aber dieselbe gute, correcte Aussprache wie in den ausgedehnteren Schulen: es soll auf jeder Stufe eben Französisch gelehrt werden.

III.

Methode des schulmäßigen französischen Sprachunterrichts.

Zu allen Zeiten hat bei der Darstellung einer Wissenschaft oder einer Kunst irgend eine Methode beobachtet werden müssen. Die Methode ist die Logik in der Betrachtung eines Gegenstandes, sie offenbart die Denkgesetze des Darstellenden. Man sollte erwarten, daß in der Darstellung eines und desselben Gegenstandes die Praxis eine allgemeingiltige Methode herausgebildet hätte, die ihre Richtigkeit aus dem innern Wesen des Gegenstandes herleitete. Diese Folgerung sehen wir aber auf keinem Gebiete menschlicher Thätigkeit erfüllt und haben wir die Erklärung hiefür zu allermeist in der Verschiedenheit der Auffassung der Darstellenden zu suchen. Derselbe Gegenstand ist es zwar, der sich der Anschauung präsentiert, aber die Wiedergabe des Angeschauten gestaltet sich in den verschiedenen Geistern verschieden. Jeder ist bemüht, den Gegenstand als eine Einheit, in welcher Ordnung und Gesetzmäßigkeit herrscht, zu begreifen, aber in der Art und Weise dieses Begreifens und Zusammenfassens zeigt sich die Verschiedenheit. In dieser Aneinanderreihung der Einzelheiten zu einer Einheit wird sicherlich bei verschiedenen Beobachtern keine absolute Uebereinstimmung herrschen, wie sehr auch alle bemüht sind und wie vollkommen es ihnen auch gelingen möge, durch ihre Darstellung die Harmonie in der Verbindung der einzelnen Theile zu einem Ganzen nachzuweisen.

Wenn demnach auch in den Methoden der Unterrichtsgegenstände eine große Mannigfaltigkeit stattfindet, so wird ihre Zahl doch durch bestimmte pädagogische Vorschriften wiederum sehr beschränkt. Die

pädagogischen Gesetze: „Vom Einfachen zum Zusammengesetzten", „vom Leichtern zum Schwerern", „Unterrichte naturgemäß und anschaulich" gebieten der Willkürlichkeit in der Darstellung des Gegenstandes Halt, und stellen für den Anfang und den Fortgang des Unterrichtes bestimmte, nicht zu übertretende Forderungen auf.

Methode des französischen Unterrichts hat hiernach für uns nur die Bedeutung: Anordnung des Lehrstoffes. Daß nun trotz der obengenannten Beschränkung für die Anordnung, trotz der hundert- und mehrjährigen Praxis sich dennoch immer noch eine große Mannigfaltigkeit auch in der Methode, unsern deutschen Schülern französisch zu lehren, findet, ist Jedermann bekannt und nach den vorausgeschickten Bemerkungen begreiflich. Unsere Aufgabe kann aber nur die Vorführung und eine gewisse Klassification der verschiedenen Methoden sein. Keineswegs kann „der Wegweiser" als Gesetzgeber auftreten wollen und festsetzen, was von heut ab zu gelten hat. Auch für uns gilt noch, was schon in der dritten Auflage des Wegweisers Director Dr. Knebel in seinem Artikel „der Unterricht im Französischen" sagte: „Das sei hier (obgleich es der Herr Herausgeber schon im Eingang deutlich genug ausgesprochen hat) noch ein für allemal wiederholt, daß wir keine solche Anweisung geben wollen, die Jemandem das eigne Denken über den rechten Betrieb seines Unterrichts ersparen soll, daß wir für Gesetzgeber gar nicht angesehen sein wollen; sondern ein Jeder nehme, was ihm hier geboten wird, auf und lege es sich zurecht, so wie es ihm gemäß ist, hinzufügend, beschneidend, verändernd u. s. w., wenn es nur mit Verstand geschieht." Aus unserem Versuch, die Wandlungen der Methode im französischen Unterricht in ihrem Verlaufe, historisch, darzustellen, wird es dem Leser möglich werden, die Entwicklung und den Fortschritt zum Vollkommneren kennen zu lernen und sich dann auf Seiten des Fortschrittes zu stellen.

Der Unterricht im Französischen hat, wenn man systematisch zergliedert, folgende Momente ins Auge zu fassen: a) die Aussprache, b) den Vocabelschatz, c) die grammatischen Gesetze; dies Dreies soll dann praktisch verwerthet werden in der Lectüre, in dem mündlichen und in dem schriftlichen Gebrauch der Sprache. Es versteht sich von selbst, daß diese einzelnen Punkte im Unterrichte nicht gesondert von einander abgemacht werden können, die Aussprache wird an Wörtern gelehrt und gelernt und diese werden wiederum als Theile eines Satzes aufgeführt. Dies ist schon in den ältesten Lehrbüchern beobachtet; nur in der mehr oder minder geschickten Mischung dieser Momente haben wir die brauchbarere oder die unbrauchbarere Methode zu suchen. Eben so ist auch von jeher im französischen Unterrichte Lesen, Sprechen und Schreiben mehr oder weniger mit einander verbunden worden. Dies sind die Forderungen, nach denen die verschiedenen Methoden zu beurtheilen sind, und die wir in der geschichtlichen Aufeinanderfolge der Lehrbücher immer deutlicher und vollkommener heraustreten sehen.

Es dürfte hier vermißt werden, daß als ein Erfordernis des französischen Sprachunterrichts nicht die Litteraturkenntnis mit aufgeführt ist. So weit hiervon eine Bekanntschaft von nöthen ist, wird dieselbe für die hier in Betracht kommenden Schulen durch die Lectüre geliefert. Ein systematischer Unterricht in der Litteraturge-

ichichte geht über die Bedürfnisse dieser Schulen hinaus. Durch die Lectüre werden die Schüler mit den Schriftstellern der letzten vier Jahrhunderte bekannt werden, wie dieselbe dem Lehrer auch Gelegenheit bieten wird, das Wichtigste aus der Versification zu lehren.

Wir haben also unsern Blick auf die theoretische Seite des Unterrichts: Aussprache, Wortschatz und Grammatik und auf die praktische Seite desselben: auf Lectüre, Conversation und schriftliche Fertigkeit zu richten und den Werth der Methode zu suchen in geschickter Bewältigung dieser Forderungen.

---

1. Die Meidingersche Methode.

Im Anschluß an die in der Einleitung gegebenen Daten beginnen wir unsre Darstellung von dem Fortschritt der Methode des französischen Unterrichts mit dem Ende des vorigen Jahrhunderts. Wenn auch Johann Valentin Meidinger (geb. 1756 zu Frankfurt a. M., gest. 1822 ebendaselbst) nicht der Erfinder der nach ihm wohl zu benennenden Methode ist, so ist er doch ihr bester und bekanntester Repräsentant.

Im Jahre 1783 erschien die

1. Practische französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann. Von Joh. Val. Meidinger. Frankfurt a. M. 2. Aufl. 1785. 37. Aufl. 1857. 1,5 M.

Die „ganz neue und sehr leichte Art" bestand darin, daß zuerst die Aussprache sämmtlicher Vokale und Consonanten hintereinander abgehandelt und auf zusammenhangslos dastehende Wörter angewendet wird. Alsdann folgt die Aufzählung der Redetheile und es beginnt dann der grammatische Unterricht, indem Formlehre und Syntax an jeder Wortart vom Artikel an bis zur Interjection sich abwickelt. Eine Scheidung zwischen Formenlehre und Syntax, auf die eine spätere Richtung in der Methode Gewicht legt, vermeiden die Vertreter der Meidingerschen Methode absichtlich. Der Abbé Mozin, welcher in der Reihe dieser Methodiker steht, sagt ausdrücklich: „Da die Syntax nichts anders ist, als die von gewissen Regeln bestimmte Anwendung der verschiedenen Redetheile, so hat man bei jeder Gattung die hauptsächlichsten Schwierigkeiten abgehandelt, welche davon herrühren; dieß machte dann ein eignes Capitel über die Syntax überflüssig, deren bloßer Name schon sonst die jungen Leute erschrecken machte. Oft schon habe ich Gelegenheit gehabt, die Unlust zu bemerken, mit welcher sie die hauptsächlichsten und wesentlichsten Regeln lesen . . . . ." Nachdem eine grammatische Erscheinung, z. B. beim Artikel die Declination, vorgeführt ist, folgen zur Einübung derselben französische und deutsche Sätze, oder Wortverbindungen, wie: „Le frère et la soeur de cet enfant; der Vater des Sohnes." — Es kann nicht fehlen, daß in den deutschen Sätzen, welche zur Einübung dieses oder jenes grammatischen Capitels gegeben werden, vielfach noch nicht dagewesene Dinge vorweg genommen werden müssen und dann ergeben sich Erscheinungen, die heut zu Tage für antediluvianisch gelten. Ich nehme aus einigen Büchern à la Meidinger solche Beispiele, um anschaulich zu werden.

Uebungen über den Artikel (aus Grüning, 1818).

„Da ist der Hut des jungen Mannes, welcher eben ausgegangen ist.“ Um diesen Satz zu übersetzen, wird dem Schüler gegeben: Da ist, voilà; Hut, chapeau m.; der junge Mann, le jeune homme; welcher eben ausgegangen ist, qui vient de sortir.

Ueber die Erziehung zur Selbstständigkeit durch solche Uebungen ist wohl kein Wort zu verlieren. Ich vermehre auch diese Beispiele nicht durch andere Citate.

Ist nun so der Schüler durch die ganze Grammatik an der Hand der Redetheile geführt, so folgen in den Büchern dieser Art: Sammlung der unentbehrlichsten Wörter — Handelsausdrücke — Gallicismen, Germanismen — Gespräche — Anecdotes — Exercices — Lettres.

Man sieht, daß die Vertreter dieser Methode ein richtiges Gefühl von dem Nothwendigen haben, worauf es bei Erlernung einer fremden Sprache ankommt. Aussprache, Grammatik, Anwendung des Gelernten in mündlichen und schriftlichen Uebungen, Berücksichtigung des practischen Lebens in der Auswahl der Wörter — Vocabeln — Alles finden wir beobachtet und verarbeitet; aber es fehlt die Vertheilung des Stoffes nach pädagogischen Grundsätzen. Von der Nutzbarmachung der Resultate wissenschaftlicher Sprachforschung ist natürlich noch keine Rede, denn das moderne, vergleichende und etymologische Sprachstudium existierte noch nicht. Auch die vorhin genannten pädagogischen Grundsätze mußten dem Unterricht in der französischen Sprache noch fehlen, da erst zu Ende des vorigen und Anfang dieses Jahrhunderts die Pädagogik ihre Auferstehung in Pestalozzi feierte. In der Meidingerschen Schule liegen die Stoffe noch wirr und ungeordnet durcheinander. Der rothe Faden, welcher sich durch das ganze Sprachgewebe hindurchzieht, und an welchem sich die einzelnen sprachlichen Facta aufreihen, sind die Redetheile, wie sie die Grammatik aufzählt. — Man kann aber aus diesem Anfange auch andrerseits angeben, welchen Weg der Fortschritt in der Methodik einschlagen muß. Das stete Vorwegnehmen von sprachlichen Erscheinungen, welches in der Meidingerschen Schule herrscht und herrschen muß, führt zu der Einsicht, daß aus dem Unterrichtsmaterial solche kleine Partien herauszunehmen sind, mit denen ein sprachliches Ganze — ein Satz — sich bilden läßt. Diesen Fortschritt werden wir in der zweiten Periode der Methoden sich offenbaren sehen. Doch müssen wir hier wiederholen, was schon Eingangs dieses Artikels gesagt ist, daß die Methode à la Meidinger nicht mit dem Auftreten einer vollkommeneren Richtung von dem Schauplatz verschwindet, sondern daß ihre Ausläufer noch bis in die heutige Zeit hineinreichen.

Die bekanntesten Nachfolger Meidingers.

2. Französische Sprachlehre (Grammaire française) in einer neuen und faßlichen Darstellung der auf die einfachsten Grundsätze zurückgeführten Regeln, durch viele Beispiele erläutert, und sowohl für Anfänger als für solche, welche ihre Fortschritte in der französischen Sprache gemacht haben und sich darin vervollkommnen wollen, bearbeitet von Abbé Mozin. Stuttgart u. Tübingen. 1. Aufl. 1802. — Mir ist nur zu Hand die 9. Aufl. 1821. 514 S. u. 134 S. 2 *M*.

Diese Sprachlehre ist etwas ausführlicher als diejenige von Meidinger, deren 37. Auflage 1857, herausgegeben von Dr. Alexander Büchner, mit

vorliegt; sie enthält auch im Gegensatze zu Meid.'s Grammatik französische Uebungssätze und eine ziemlich ausführliche Abhandlung der französischen Versification.

3. **Französische Grammatik für Deutsche mit Beispielen, Uebungen und Proben zur Anwendung der Regeln. Herausgegeben von Andreas Grüning, Professor. Hamburg. 1. Aufl. 1800. Mir liegt vor 5. Aufl. 1818. 622 S. 4 M.**

Der Verf. dieser Grammatik ist de la Mechaussée, vormals Dragoner-Rittmeister in französischen Diensten; der Plan ist von Grüning, der die Meidingersche Grammatik wegen ihrer guten Einrichtung zwar für die beste hielt, aber durch seine Grammatik die Fehler der Meidingerschen verbessern wollte. Grüning legt Gewicht auf „einen deutlichen Vortrag über jede gegebene Regel"; er giebt demnach Definitionen und sachliche Auseinandersetzungen über die verschiedenen sprachlichen Erscheinungen, und hat zu dem Ende die deutschen Sprachlehren von Adelung, Moritz u. s. w. benutzt.

4. **Johann Friedrich Sanguin's praktische französische Grammatik. Erster Kursus. Leipzig. 1. Aufl. 1813. Mir liegt vor 24. Aufl. 1850. 508 S. 2 M.**

„Die französische Sprache soll vermittelst dieses Buches auf eine so populäre und faßliche Weise gelehrt und geübt werden, daß im Nothfall auch diejenigen damit zurecht kommen können, denen entweder eine gelehrte Vorbildung, oder die Hülfe eines Lehrers abgeht." Die Anlage und auch zum größten Theile die Ausführung ist nach Meidinger, so treu sogar, daß man in den Uebungen dieselben Sätze wiederfindet.

5. **Practische französische Grammatik zum Gebrauch für Schulen, wie zum Privat- und Selbstunterricht. Nach den neuesten Forschungen und Verbesserungen und nach einer höchst faßlichen Methode bearbeitet von C. A. Radelli. 2. Aufl. Leipzig, Hebenstreit. 1853. 400 S. 2 M.**

Diese Grammatik führe ich hier mit auf als ein Belag, daß trotz anderer, besserer methodischer Richtungen die Meidingersche Schule noch bis in die neueren Zeiten ihre Blüthen treibt. Das Buch ist 1847 erschienen und kündigt auf dem Titel auch an „nach den neuesten Forschungen". Es ist aber vollständig Meidinger. Es soll zwar nach der Vorrede, Seite IV, „vom Leichtern zum Schwierigern übergegangen werden, damit der Lernende nicht in die Verlegenheit kommt, Schwierigkeiten zu überwinden, deren Lösung erst später erfolgen soll"; mit diesem Versprechen vergleiche man die Forderung an den Schüler, Seite 152 den Satz zu übersetzen: „In diesem Flusse sind mehrere Menschen umgekommen", und unter dem Text wird ihm angegeben: dans cette rivière sont péris; es bleibt ihm also nur noch übrig hinzuzufügen: plusieurs hommes. — Dies ist ein Uebungssatz bei dem „Fürworte" plusieurs. —

Die Meidingersche Richtung in der Methode wurde, wie sie ja auch eigentlich nach französischen Mustern z. B. eines Wailly gebildet wurde, besonders von Franzosen, die durch die französische Revolution nach Deutschland verschlagen wurden und hier ihr Brod sich sauer und rechtschaffen durch Stundengeben verdienten, gepflegt und verbreitet. Beweis hierfür sind, die oben angeführten Abbé Mozin, de la Mechaussée und besonders Debonale, dessen „Neue französische Grammatik für Schulen, Hamburg, 1798", mir gerade nicht zur Hand ist, von dem aber trotz seines großen, fast unverschämten Geschreis gegen Meidinger, Mozin,

Grüning, Schaffer und gegen die Fabrikanten von 94 Grammatiken, wie er die Verfasser in seinem cours de langue française, 7. Auflage 1828, Hamburg, nennt, keinerlei Förderung der Methode ausgegangen ist. Die pädagogisch gebildeteren deutschen Schulmänner, welche anfangs in denselben Geleisen einhergingen, wurden aber bald durch die Praxis zu wichtigeren Verbesserungen geführt. Sie erkannten und führten es auch aus, daß man den Lernenden führen muß, ohne etwas oder vielmehr so außerordentlich viel zu anticipieren; „es soll ihm keine Form oder Zusammenstellung von Wörtern gegeben, aber auch keine von ihm gefordert werden, die er selbst zu bilden nicht im Stande wäre." Schaffer Vorrede p. III. Dies führte zu der richtigen Erkenntnis, daß das Verb der Mittelpunkt alles Sprachunterrichts sei und deswegen schickten sie die Conjugation der Hilfsverben und die vier regelmäßigen Conjugationen als vorbereitenden Cursus voraus, und fügten wohl noch Einiges aus der Formenlehre und Syntax der Adjectiva, Pronomina u. s. w. hinzu. Alsdann aber begannen sie den Lauf durch die Redetheile in althergebrachter Weise. Hierher gehören

6. **Französische Sprachlehre für Schulen und zum Privatunterricht** von J. F. Schaffer, Lehrer am Gymnasium zu Oldenburg. Erster Kursus. Anfangsgründe, Grammatik, Regeln der Syntax in Beispielen. 8. Aufl. 1830. Hannover. 430 S. 1. Aufl. 1805. 1,6 *M.*

Dies Buch ist ein bedeutender Fortschritt durch deutliche Aufstellung der Regeln, durch die zweckmäßige pädagogische Vertheilung des Stoffes, durch die Trennung der Formenlehre von der Syntax. Es ist ein practisch zu verwerthendes Buch auch heute noch, wenn man keine Ansprüche auf Begründung der sprachlichen Erscheinungen wie z. B. über den Infinitiv mit de und à, über den Gebrauch des Subjonctivs u. s. w. macht.

7. **Ausführliche Grammatik der französischen Sprache für Deutsche zum Schulgebrauch.** Von M. J. Frings, Lehrer am Grauen Kloster in Berlin. 2. Aufl. 1828. Berlin. 624 S. u. 45 S. 1. Aufl. 1827. 3 *M.*

Eine mit Beispielen reichlich ausgestattete Grammatik, gearbeitet in möglichster Treue noch der Grammaire des Grammaires par Girault-Duvivier.

8. **Leitfaden zum Unterricht in der französischen Sprache** von Dr. C. F. Gnüge. 10. Aufl. 1850. Erfurt. 292 S. 1. Aufl. 1832. 2 *M.*

Die Methode ist die Meidingersche, die Stoffvertheilung ist das Eigenthümliche am Buche. Erster Hauptabschnitt ist ein vorbereitender Cursus, Hilfszeitwort, Artikel, Hauptwort und so fort alle andern Redetheile. Zweiter Hauptabschnitt das Zeitwort. Dritter Abschnitt die Fürwörter. Das Buch trägt schon den anderweitig erwachten Forderungen (Seidenstücker) Rechnung.

9. **Erstes Uebungsbuch in der französischen Sprache,** auch unter dem Titel: Der kleine Franzos, zweiter Theil von Dr. August Ise. Berlin, 1846. 216 S. 1,25 *M.*

In den Uebungssätzen wird ebenfalls anticipiert; der erste Satz in der ersten Aufgabe, um die Casusformen der Hauptwörter einzuüben ist: Le père écrit et le frère dort; écrit und dort muß als Vocabel gelernt werden.

Einige Verfasser von Lehrbüchern dieser Richtung wollen durch den grammatischen Stoff selbst die Schüler zum schnelleren und besseren

Verständnis und Gebrauch der französischen Sprache führen, verfassen deswegen die Regeln in französischer und deutscher Sprache. Hierher gehören

10. **Friedrich Herrmann**, Lehrbuch der französischen Sprache für den Schul- und Privatunterricht. 7. Aufl. 1850. Berlin. 380 S. 1. Aufl. 1832. 2 *M.*

11. Französische Sprachlehre für Schulen und zum Selbstunterricht. Nach den Grundsätzen des Dictionnaire de l'Académie française von 1835. Von **Louis Albert Beauvais**. 3. Aufl. 1849. Berlin. 492 S. 1. Aufl. 1841. 2 *M.*

Herrmann trennt seinen Stoff schon in der ersten Auflage in Etymologie und Syntax, er versteht aber unter Etymologie nur die Wortformenlehre; die Wortbildungslehre lag auch in der Zeit des Erscheinens seiner 1. Auflage noch zu fern: es war die Zeit dafür noch nicht gekommen. Daß er aber die syntactischen Regeln einem besondern Abschnitt überwies, ist ein Fortschritt im Unterricht, der wohl dem Einflusse des Directors Spilleke zu verdanken ist, unter dessen Auspicien das Buch erschien. Es werden die Wörterklassen erst in „etymologischer" und dann in syntactischer Hinsicht der Reihe nach durchlaufen.

Beauvais hat diese Trennung nicht. Er bringt zur Einübung der Regeln nur deutsche, aber möglichst inhaltvolle Beispiele aus französischen Klassikern und dem Dictionnaire der Academie. Auf dies Letztere bezieht sich auch der Hinweis auf dem Titel „nach den Grundsätzen des Dict. de l'Acad." Es ist ein fleißig gearbeitetes Buch.

12. **Vollständiger Schulbedarf aus der französischen Grammatik als Fortsetzung des Vocabulaire systématique.** Auch unter dem Titel:

Nouvelle Grammaire ou Exercices de grammaire française en trente leçons, etc. par **W. Stieffelius**, Ancien pasteur français. 6me édition. 1849. Berlin. 464 S. 2. Aufl. 1833. 2,25 *M.*

Dieses Buch hat weite Verbreitung gefunden; der Verfasser war ein feiner Kenner der französischen Sprache, welches sich auch besonders in seinen Exemples zeigt. Es sind hinter der 6. Auflage noch viele Ausgaben erschienen.

13. Grammaire française à l'usage des Allemands par **Eugène Borel**, professeur de langue. 13me édition. 1868. Stuttgart. 1. Aufl. 1842. 2,5 *M.*

Ein viel gebrauchtes und geschätztes Buch, welches für vorgerücktere Schüler und deswegen in französischer Sprache geschrieben ist. Jede Wortart ist in zwei Cursen getrennt, der erste behandelt zunächst in kurzer Fassung die Formenlehre, der zweite in ausführlicher Weise die syntactischen Regeln. Jedem Cursus sind inhaltsvolle und zusammenhängende Uebungsstücke beigegeben. Es ist richtig, was die Vorrede sagt, „der Gebrauch dieser Grammatik giebt nicht allein dem Schüler viel zu thun, sondern sie stellt auch an den Lehrer bedeutende Forderungen." Die französischen Beispiele, mit welchen die aufgestellten Regeln belegt werden, sind fast durchgängig Citate aus französischen Schriftstellern. — Auf oberen Stufen ist das Buch mit großem Nutzen zu gebrauchen.

Von dem nämlichen Gesichtspunkte wie Borel, daß der Unterricht in der französischen Grammatik selbst als Stoff zu Sprachübungen in französischer Sprache dienen könne, geht auch folgendes Buch aus:

14. Grammaire française à l'usage des colléges, particulièrement des écoles dites réales, par C. Scotti, recteur du collége de Meurs, et F. Guil. Fulda, professeur des langues modernes à l'école réale de Duisbourg. Première partie contenant le cours des classes inférieures. Düsseldorf, 1840. 192 S. 1,25 ℳ.

Das Buch giebt lediglich die Formenlehre in französischer Sprache. Die Vorrede sagt: da es sehr schwer ist, passenden Stoff zu Conversationsübungen zu finden, so will das Buch die Grammatik in französischer Sprache lehren,. um daran schon bei Anfängern die Conversation zu knüpfen. — Die Verfasser bleiben in ihren Definitionen ganz auf dem Standpunkt der französischen Grammatiker stehen; der Satz besteht nach ihnen aus drei Theilen, dem Subject — sujet, dem Prädikat — attribut, der Kopula — copule. Ist das Prädikat (attribut) ein Verb, so ist die Kopula in dem Verb enthalten, z. B. Pierre vient = Pierre est venant.

Der Grammaire française, welche keinerlei Uebungssätze enthält, haben die Verfasser folgen lassen:

15. Praktische Uebungen zur Erlernung der französischen Sprache von Scotti u. Fulda. Erster Cursus. Düsseldorf, 1841. 133 S. 0,87 ℳ

In diesen praktischen Uebungen befolgen die Verfasser die Methode Seidenstückers.

---

2. Die Seidenstückersche Methode.

Einem Manne wie Johann Heinrich Philipp Seidenstücker, geb. zu Haynrode im Fürstenthum Schwarzburg-Sondershausen 1765, Rector an der lateinischen Schule zu Lippstadt, erster Lehrer und Rector am Archigymnasium zu Soest 1810, gest. zu Soest 1817, der durch ungemeine Geistesgaben und umfangreiche Kenntnisse sich auszeichnete, konnte das pädagogisch Ungeordnete eines Sprachunterrichtes, wie ihn die vorgenannten Schriften seiner Zeit verlangten, nicht entgehen. Zwar herrscht in den Lehrbüchern à la Meidinger scheinbar eine Ordnung, indem die Spracherscheinungen in systematischer Reihenfolge an den hintereinanderfolgenden zehn Redetheilen gleichsam wie Perlen an einer Schnur aufgezogen werden, aber von innerer Zusammengehörigkeit, von einem Entwickeln des Folgenden aus dem Vorhergehenden ist hier natürlich keine Rede. Zusammenhangslos wird das Einzelne vorgeführt und erst einer späteren Entwicklung des Geistes bleibt es überlassen, die Einzelnheiten zu einem Ganzen zu verbinden und ihre Stellung und ihre Funktion in dem lebendigen Satze zu erkennen. Der nächste Schritt, den die Methode thun mußte, war, mit einem concreten Ganzen, dem Satze, zu beginnen und in diesem die grammatischen Formen Leben gewinnen zu lassen. Richtet sich jene, die Meidingersche Methode mehr auf das Gedächtnis, auf die Reception des Geistes, so wendet sich diese, die Seidenstückersche, vorzugsweise auf das Erkennen, auf die Spontaneität. Damit wurden die Forderungen der Pädagogik erfüllt, im Elementarunterricht zuerst analytisch zu verfahren, vom Ganzen auf die Theile überzugehen, diese aus und in jenem erkennen zu lassen, und somit war also geboten, den alten grammatischen Weg zu verlassen und vom Satze auszugehen. Der

Kern des Satzes ist aber das Verb, und demnach trat gleichzeitig mit dem Substantiv, welches Anlaß zur Erkenntnis nach Geschlecht und Zahl gab, die Conjugation auf. Da einmal dieser Ausgangspunkt gewonnen war, so ergab sich der Fortschritt mit Nothwendigkeit. Die Erweiterung des Satzes durch Attribut, durch Objekt — ergänzendes und bestimmendes — führte immer neues Material zu.

Diese Bahn gebrochen zu haben, auf der wir heute noch wandeln, ist das große Verdienst Seidenstückers. Welche Mannigfaltigkeit aber in der speciellen Ausführung dieser Methode stattfinden kann, liegt klar auf der Hand. Der Eine kann in Betreff des Verbs mit dem Hilfsverb und hier wieder entweder mit avoir oder mit être beginnen, der Andere kann zum Ausgange die Verben der I. oder IV. Conjugation wählen. In Rücksicht der Erweiterungen durch Attribute sagen dem Einen die besitzanzeigenden, dem Andern die hinweisenden Fürwörter zu u. s. w., und jeder Einzelne kann seinen, von ihm beliebten Anfang und Fortgang wiederum durch Gründe rechtfertigen. In dieser Beziehung ist das absolut Richtige noch aufzustellen, oder vielmehr es dürfte hier wohl überhaupt kein Absolutes geben.

Der Fortschritt in der Methode machte sich also durch eine gesundere Anordnung des Stoffes geltend; dieser Anordnung lag der Grundgedanke unter, dem Schüler die fremde Sprache so zuzuführen, wie er seine Muttersprache gewinnt. Man gieng von einfachen, kleinen Sätzen aus. Bei der Berücksichtigung dieses naturgemäßen Verfahrens hatte man aber ein Anderes wieder ganz aus dem Auge verloren: nämlich die Aussprache. Auf diese nehmen die Bücher, die von Seidenstücker und seinen unmittelbaren Nachfolgern verfaßt sind, gar keine Rücksicht. Wie die fremden Laute und Wörter klingen, darüber sagen sie nichts und überlassen es dem lebendigen Unterrichte, die fremden Töne zu lehren. Erst späteren Vertretern dieser Richtung kommt diese Auslassung zum Bewußtsein, und namentlich durch die Verknüpfung der Aussprache mit den grammatischen Uebungssätzen nach dem pädagogischen Grundsatze vom Leichteren zum Schwereren führen sie die Seidenstückersche Methode zur weiteren Vollkommenheit. Von diesen zwei Richtungen, welche jetzt in dem Sprachunterrichte nebeneinanderlaufen: die Lehre von der Aussprache und die Lehre von der Grammatik, versiegt die erstere bald, denn die Ausspracheregeln nehmen in ihrem elementaren Theile eine verhältnismäßig nur kurze Zeit in Anspruch. Von Anfang an aber spinnt sich neben den beiden genannten Richtungen noch eine dritte Richtung an, die erst nur ganz leise, aber mit zunehmendem Stoffe immer dreister auftritt, zumal wenn die Bewältigung der Aussprache einen Theil der geistigen Anstrengung des Schülers wieder frei giebt; das ist die Verwendung des gewonnenen Materials zu kleinen mündlichen Redeübungen, Vorbereitung zur Conversation.

Die Vorführung des nach diesen Grundsätzen geordneten Materials geschieht nun in folgender Weise. Jede einzelne kleine Partie, die der Eine Nummer, ein Anderer Lection, ein dritter Paragraph nennt, giebt zunächst die zu verarbeitenden Vocabeln, aus denen sich der Lehrer über sein vorliegendes Pensum orientieren kann, oder es wird ihm auch in einer kurzen Auseinandersetzung seine Aufgabe angewiesen. Darauf folgen erst französische, dann deutsche Uebungssätze. In weiterem Verlaufe des

Unterrichtes, namentlich wenn die Vocabeln nicht mehr gleichzeitig Repräsentanten der Ausspracheregeln zu sein brauchen, werden die Vocabeln zu den einzelnen Stücken von Einigen am Ende des Buches nach ihren betreffenden Lectionen zusammengestellt. Wie schon vorhin angedeutet, liegt es in der subjectiven Ansicht jedes Verfassers, sein Material so oder so zu ordnen; damit aber die — man könnte sagen — bunt aufeinanderfolgenden Einzelnheiten sich nicht untereinander verlieren, werden dieselben an den geeigneten Stellen systematisch und schematisch zusammengestellt: wir erhalten also Declinationsschema, Conjugationstabellen, die Gruppen der Fürwörter u. s. w. — Ist der Schüler auf diese Weise mit dem Wichtigsten der elementaren Formlehre bekannt gemacht, dann setzt sich der Unterricht — immer aber getragen durch französische und deutsche Uebungssätze — fort, indem die wichtigsten Kapitel der Syntax behandelt werden, bis der Schüler auf diesem Wege befähigt ist, die fremde Sprache in und an einer systematischen Grammatik zu studieren. Hier ist nun diese Methode wieder an den Punkt angelangt, von dem die Meidingersche Schule ausgieng.

Man hat die Methode Seidenstückers wohl die analytische, die Meidingersche die synthetische genannt. Das, was Seidenstücker geschaffen, ist von Vielen nachgeahmt, weiter fortgebildet worden und sein Verfahren hat auch verschiedene Namen bekommen. Es stehe hier, was Bernh. Schmitz „Encyclopädie des philologischen Studiums; Greifswald 1859“ in dieser Hinsicht sagt: „Andere haben sie (die Methode Seidenstückers) später unter mancherlei, mindestens unnöthigen, oftmals ungeschickten und anmaßungsvollen Benennungen weiter ausgebildet, im Einzelnen umgestaltet, mitunter verunstaltet und gar zu sehr ins Breite und endlos Triviale gezogen. Sie ist jetzt wohl schon auf alle europäischen Sprachen angewendet worden.“ S. 397. „Von der Vielheit der Namen der Methoden müssen wir absehen. Wenn Jemand „nach der stufenweise fortschreitenden Methode“ lehrt, so drückt er dadurch gar nichts Besonderes aus, sondern nur Dieses, daß er nicht unvernünftig lehren wolle. Die „calculirende“ Methode, welche den allmälig mitzutheilenden Stoff nach der Fassungskraft des Schülers berechnet, thut hiermit auch nichts Anderes, als was jede nicht unvernünftige Methode thun muß. Nicht minder muß jede gute Methode heuristisch und genetisch sein, soweit es Gegenstand, Plan und Ziel des Unterrichts zulassen. Ferner ist auch jede gute Unterrichtsmethode theils synthetisch oder progressiv, theils analytisch oder regressiv. Endlich versteht sich's von selbst, daß jede Lehrmethode sowohl practisch als theoretisch sein muß; selbst wenn es sich bei irgend einem Unterricht bloß um die Mittheilung einer Theorie handelt, darf diese Mittheilung nicht unpractisch sein. Möglichste Theilung der Schwierigkeiten, recht allmäliges Fortschreiten, fortwährender Uebergang vom Leichteren zum Schwereren, möglichste Anleitung zur Selbstthätigkeit, Entwickelung der Regel aus dem angeschauten Beispiele, fortwährende Anleitung zur Anwendung und Wiederholung des Erlernten, stetes Anknüpfen an schon Bekanntes, möglichst gründliches Eindringen mit cursorischen und rapiden Leistungen wechselnd, Erregung und Spannung des Interesses mit Anleitung zur Ausdauer in der Ueberwindung von Schwierigkeiten wechselnd, möglichst gleichmäßige Benutzung und Ausbildung der verschiedenen geistigen Kräfte

(Gedächtniß, Verstand, Phantasie), — dies sind die nothwendigen Grundzüge jeder vernünftigen Methode des Jugendunterrichts überhaupt und insbesondere des Sprachunterrichts, die eben so in der methodischen Kunst des lebendigen Lehrers wie in der methodischen Einrichtung des Lehrbuchs vorausgesetzt werden müssen." S. 390—391.

16. **J. H. P. Seidenstücker's Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache.**

Erste Abtheilung oder No. I, 15. Aufl. von **Friedr. Rempel**, Prof. am Gymn. zu Hamm. 1853. Wesel. 102 S. 1. Aufl. Hamm, 1811. 0,75 *M*.

Zweite Abth. oder No. II, 7. Aufl. von **Fr. Rempel**. Wesel, 1849. 156 S. 1. Aufl. Hamm, 1813. 1,5 *M*.

Dritte Abth. oder No. III, 1. Aufl. von **G. E. A. Wahlert**. Hamm. 1829. 2. Aufl. 1835. 279 S. 1,5 *M*.

Das Buch beginnt mit père Vater, mère Mutter; le der, den, die, das; la die, der, den, das; bon, bonne gut; est ist. Daraus wird gebildet le bon père, la bonne mère; le père est bon, la mère est bonne. Dieser Anfang, wie groß auch der Fortschritt gegen Meidingers: le père du fils ist, läßt doch das Unvollkommene erkennen, welches der Seidenstückerschen Methode noch in der Richtung des Materials anklebt. In Betreff der Aussprache tritt gleich ein für die deutsche Zunge schwieriger Laut auf, der Nasalton on, dazu kommt dann die grammatische Unterscheidung männlicher und weiblicher Form am Adjectivum und zwar in unregelmäßiger Bildung: bon bonne. — Es liegt uns fern bekritteln zu wollen, daß Seidenstücker nicht gleich auf dem ersten Wurf das Richtigere getroffen; wohl aber kann man sich wundern, daß 20—30 Jahre nach ihm viele seiner Nachfolger immer noch mit ganz denselben Wörtern beginnen. — In der I. Abth. werden die 4 regelmäßigen Conjugationen (recevoir und devoir werden hierher gerechnet), die beiden Hilfsverben, und von den Fürwörtern und Adjectiven das Nothwendigste eingeübt. Was nun dem Verf. als das Nothwendigste erscheint, das läßt sich hier nicht aufzählen und muß im Buche selbst nachgesehen werden; nur das sei nochmals wiederholt, daß einmal in dem Quantum des Stoffes und zweitens in der Mischung desselben jeder Verf. nach dieser Methode seinem subjectiven Belieben folgen kann. — Wie wenig Werth auf eine methodische Verarbeitung der Aussprache gelegt wird, sagt die Vorrede zur 15. Aufl. 1853: „Die Technik des Aussprechens der Wörter wird sicherlich am Besten dadurch eingeübt, daß der Lehrer vor-, der Schüler nachspricht." Und aus diesem Grunde ist dann auch eine planmäßige Abstufung der Schwierigkeiten in der Aussprache unterlassen, es wird Alles dem Vor- und Nachsprechen zugeschoben.

Die II. Abtheilung erweitert das Material der Sprache und stellt den einzelnen Abschnitten ausführliche sprachliche Betrachtungen und bestimmt gefaßte Regeln voran. Französische und deutsche Uebungssätze werden als Belag der Regeln aufgeführt.

Die III. Abth. führt dann tiefer in die Grammatik ein und fügt die schwierigeren Capitel dem Ganzen hinzu. — Diese letzte Abtheilung ist erst nach dem Tode Seidenstückers erschienen; G. E. A. Wahlert hat die Ausarbeitung des von Seidenstücker hinterlassenen Materials übernommen.

17. Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprache. Von Dr. F. Ahn. Erster Cursus. 52. Aufl. Köln, 1869. 126 S. 0,75 ℳ. 1. Aufl. 1834. Zweiter Cursus. 1848. 0,75 ℳ.

Ahn hat keinen andern Anfang finden können wie Seidenstücker: Le bon père, la bonne mère. Die Ausführung im Einzelnen muß im Buche nachgesehen werden; es unterscheidet sich dieser Lehrgang von Nr. 16 nur durch die äußerliche Anordnung des Stoffes. Der II. Cursus ist „fast ganz ein Lesebuch von gewöhnlichem Schlage". (Siehe unter Nr. 18. 19).

18. Elementarbuch der französischen Sprache nach der sogenannten calculirenden Methode. Von Dr. Ernst J. Hauschild. I. Cursus. 3. Aufl. Leipzig, 1852. 136 S. 0,9. ℳ.

19. Elementarbuch der französischen Sprache nach der sogenannten calculirenden Methode, für alle diejenigen, welche nach dem ersten Cursus von Ahn's practischem Lehrgang unterrichtet sind. Von Dr. Ernst J. Hauschild. II. Cursus. 124 S. 0,9 ℳ. Leipzig, 1846.

Wie der Titel von Nr. 19 sagt, ist dieses Buch eine Fortsetzung des I. Cursus von Ahn, denn der II. Cursus von Ahn ist nach Hauschilds Ausdruck „fast ganz ein Lesebuch von gewöhnlichem Schlage". Nr. 19 ist auch zuerst herausgegeben, und ihm folgte Nr. 18. Den Inhalt von Nr. 19 aber übersichtlich aufzuführen, möchte nicht recht wohl möglich sein und eben so schwer, ihn wenigstens dem Princip nach aufzustellen. Es herrscht hier wiederum dieselbe Willkür, daß jeder Verf. dasjenige herausnimmt, was ihm gerade wichtig scheint. Man könnte eigentlich verstimmt und gegen eine solche Behandlung des Stoffes nach Seidenstücker eingenommen werden, wenn man die 114 Seiten des Buches durchläuft und nirgend einen Halt, eine Uebersicht, ein Zusammenfassen gewahr wird. — Es steht mit dieser Bemerkung im disparaten Gegensatze, wenn die Vorrede zum Buche als Thema behandelt: „Die schlechtweg oder absolut beste Methode bei der Erlernung fremder Sprachen in unsern Schulen." Das Ergebnis dieser Abhandlung ist, daß die absolut beste Methode in den Lehrbüchern Seidenstückers und Ahns enthalten ist, „die dem Lehrling erst wenig geben, und dies Wenige auswendig lernen lassen. Aber dies Wenige wird aus dem Nothwendigsten, Gewöhnlichsten und Leichtesten, gleichviel ob Formenlehre oder Satzlehre, ausgewählt sein und außerdem noch hundertfältig gewendet und gedreht in dem Lehrbuch alsobald wiederkehren; jeder Paragraph des Lehrbuchs wird seine Hauptsache deutlich und bündig in seiner Ueberschicht nicht als Regel, nur in der Form eines Musterbeispiels ansagen, die Nebensachen desselben Paragraphs können aber nur wiederum die Hauptsachen der vorigen Paragraphen sein, so daß der 15. Paragraph durch und durch aus den in den ersten 14 Paragraphen enthaltenen Wörtern und Wendungen, nebst seiner eigenen Ueberschrift zusammengesetzt ist. Das Lehrbuch ist daher ein klug angelegtes und fleißig gerechnetes Exempel seines Verfassers." „Unsere Methode ist, um ihr doch auch einen Namen zu geben, die calculirende Methode, also die künstlichste Methode von der Welt."

Nr. 18 ist eine Bearbeitung von Ahns I. Cursus, in der sich „nur eine strengere Berechnung und eine größere Geduld" als in Ahns Buche offenbart. Die Vorrede zu Nr. 18 spricht deutlich aus, was wir oben von dem Mangel an Anordnung des sprachlichen Stoffes sagten: „Diese

erste Wanderung (in dem Unterrichte der fremden Sprache) kann natürlich das Einzelne methodisch behandeln, unter sich werden jedoch diese Einzelheiten anfangs noch ganz bunt durcheinander laufen, wie sie nämlich die calculirende Methode gerade anordnet, welche nur nach der jedesmaligen Befähigung des lernenden Subjektes (des Zöglings), nicht aber nach dem innern Zusammenhange des zu erlernenden Objectes (der Sprache) fragen darf".

20. **Französisches Elementarbuch. Mit besonderer Berücksichtigung der Aussprache bearbeitet von Dr. Carl Ploetz. Erster Cursus. 0,75 ℳ. Berlin, 1849. Zweiter Cursus. 1,5 ℳ. Berlin, 1849.**

Dies sind die Titel der 1. Aufl. der beiden Bücher. Der Anklang, den dieselben fanden, hat in rascher Folge Auflage auf Auflage erscheinen lassen und den Verf. zur unablässigen Thätigkeit aufgefordert, seinen Büchern eine immer vollkommenere Gestalt zu geben. Von der dritten Aufl. 1852 an erscheint auf dem Titel des Ersten Cursus noch der Zusatz „nach der stufenweise fortschreitenden Methode", der aber auf der neuesten Aufl. wieder zurückgenommen ist. Der Verf. hat fort und fort verbessert an seinen Büchern und ist in den neuesten Aufl. (I. Cursus 29. Aufl. 1874. 168 S. 0,8 ℳ. II. Cursus 24. Aufl. 1875. 436 S. 2,25 ℳ.) dahin gedrängt worden, „dem heutigen Standpunkte der Sprachwissenschaft Rechnung zu tragen". Dieser „heutige Standpunkt" datiert aber schon seit Diez (Grammatik der romanischen Sprachen 1836—44), Fuchs (Ueber die sogenannten unregelmäßigen Zeitwörter in den romanischen Sprachen 1840), Mager (die modernen Humanitätsstudien 1. Heft 1840, 2. Heft 1843) und andern bedeutenden Forschern auf dem Gebiete der modernen Sprachen, also schon seit 30—40 Jahren. Von den Ergebnissen dieser Sprachforschungen haben die beiden Bücher von Plötz vorzugsweise die Lautgesetze des Verbs berücksichtigt. „Die althergebrachte Bildung der Verbformen nach ganz willkürlich gewählten Grundformen ist aufgegeben, sagt die Vorrede, und durch die einfachere und richtigere der Anhängung der Endungen an den Stamm ersetzt." „Die Verben dormir, mentir, etc. lernt der Schüler als die erste, die nach dem Paradigma finir zu conjugierenden Verben als die zweite Klasse der regelmäßigen Verben auf ir." Es tragen auch diese letzteren Verben in der Schulgrammatik den Namen inchoative Verben. Für eine kommende Aufl. des Elementarbuches muß demgemäß auch die Gruppe dormir, mentir, etc. in den „Vierten Abschnitt, Bildung der Formen der regelmäßigen Conjugationen" aufgenommen werden.

Der Verf. ist mit seiner Methode, die ursprünglich diejenige Seidenstückers war, nach und nach hinübergerückt in die neuere Zeit auf den Standpunkt, den Mager 1840 in seinem französischen Sprachbuche einnimmt, und Hr. Ploetz hat somit durch die Behandlung des Stoffes in seinen neuesten Auflagen sachlich — namentlich was die Lautgesetze des französischen Verbs betrifft — zurückgenommen, was er in der Vorrede zur 11. Aufl. 1855 seines Elementarbuch aussprach, „daß das Elementarwerk Magers praktisch unbrauchbar und für die Wissenschaft von zweifelhaftem Werthe ist", und „daß er in dem von Mager eingeschlagenen Wege nur eine Verirrung sehen kann".

Der erste Cursus, das Elementarbuch, vervollkommnete die Methode Seidenstückers schon gleich in der 1. Aufl. durch die methodische Stufenfolge

in der Lehre über die Aussprache. Dazu gesellte sich dann noch in den späteren Aufl. die practische Rücksicht auf Redeübungen, welche durch ein Questionnaire, das an die gegebenen Uebungsbeispiele anknüpft, angebahnt werden. In der 29. Aufl. ist für die Vocabeln und den neu zu erlernenden Formen noch eine Aussprachebezeichnung beigegeben.

Der Inhalt beider Bücher hat in den späteren Auflagen noch einen systematischen Ueberblick erhalten; der I. Cursus, das Elementarbuch, verwendet auf „die systematische Uebersicht der grammatischen Elemente" 23 Seiten; der II. Cursus, welcher den Titel: Schulgrammatik der französischen Sprache angenommen hat, handelt die „systematische Grammatik" auf 102 Seiten ab.

Noch ausführlicher und in kleineren Schritten hat der Verf. seine Methode dargelegt, sowohl was die nach den Schwierigkeiten abgestufte Vorführung der Aussprache, als auch die grammatischen Formen und die Conversationsübungen betrifft in den beiden folgenden Büchern

21. Syllabaire français. Erste Unterrichtsstufe für Töchterschulen und den Privatunterricht. 13. Aufl. 1873. Berlin. 0,6 *M.*

22. Conjugaison française. Zweite Unterrichtsstufe für Töchterschulen und den Privatunterricht, mit einem Lesebuche und Vocabular. 5. Aufl. 1866. Berlin. 0,9 *M.*

23. Militia. Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen in das Französische. Im Anschluß an das Elementarbuch und die Elementar-Grammatik der französischen Sprache von Prof. Dr. Karl Ploetz. Von G. Wolpert, Prof. am Gymnasium zu Ellwangen. 2. Ausgabe. Berlin, 1873. 144 S. 1 *M.*

24. Uebungsbuch für die Unterstufe des französischen Unterrichts, im Anschluß an die Elementargrammatik und das Elementarbuch von Ploetz, zusammengestellt von W. Bertram. 2. Aufl. Berlin, 1872. 168 S. 0,9 *M.*

25. Grammatisches Uebungsbuch für die mittlere Stufe des französischen Unterrichts. Zusammengestellt im genauen Anschluß an die Ploetz'sche Schulgrammatik von W. Bertram.

Heft 1.	3. Aufl.	Berlin,	1871.	116 S.	0,8 *M.*
„ 2.	3. „	„	1871.	206 „	1,2 *M.*
„ 3.	2. „	„	1871.	178 „	1 *M.*

Die Bücher unter den drei letzten Nummern sind entstanden, wie ihre Titel andeuten, um das Material zu den einzelnen Lectionen der Ploetzschen Bücher zu erweitern. Die Uebungssätze bei Ploetz sind den Herren Verfassern nicht ausreichend für den Unterricht gewesen; sie haben daher im genauen Anschluß an die Lectionen des Elementarbuchs und der Schulgrammatik von Ploetz neue Sätze und auch längere zusammenhängende Stücke hinzugefügt. Es ist eine wirkliche Bereicherung der Ploetzschen Bücher. Diese Uebungen im Uebersetzen können selbstverständlich sich an jedes andere methodische Lehrbuch anschließen. Das Buch von Wolpert giebt nur deutsche Uebungssätze, die Bücher von Bertram geben französische und deutsche Beispiele, sie sind für das Bedürfnis der höheren Schulen geschrieben und der Stoff zu den Beispielen und zu den zusammenhängenden Stücken zumeist aus der Geschichte genommen. — Eine sehr tüchtige Arbeit, die ebenfalls durch die Ploetzschen Bücher hervorgerufen ist, sind:

26. **Beiträge zur Feststellung des gegenwärtigen französischen Sprachgebrauchs.** Erläuterungen, Ergänzungen und Berichtigungen zu der Schulgrammatik von Ploetz. Von W. Bertram, Lehrer an der Realschule zum heiligen Geist in Breslau. 114 S. Abdruck aus dem Herrig'schen Archiv für neuere Sprachen. Band XLVII.

Die „Beiträge" führen die Spracherscheinungen vor, die in der Ploetzschen Schulgrammatik nicht erwähnt sind, und die der Unterricht in den oberen Klassen der gelehrten Schulen nicht übergehen darf. Eine Haupttendenz der „Beiträge" ist, dem wirklichen Sprachleben, d. h. der heutigen gesprochenen Sprache gerecht zu werden; die Gesetze und Regeln der Grammatik werden aus der lebendigen Sprache, wie sie die Gebildeten schreiben und sprechen, gewonnen und der alte Weg verlassen, daß man einer grammatischen Regel zu Liebe Sätze bildet und der Sprache Gewalt anthut. Zu dem Zwecke hat der Verfasser sein Material aus den modernen Schriftstellern, zumeist der Revue des Deux Mondes entnommen und der practischen Verwerthung wegen an die Reihenfolge der Lectionen der Schulgrammatik von Ploetz angeschlossen. Die „Beiträge" zeugen von einem aufmerksamen, fleißigen Studium und von der feinen Beobachtungsgabe des Verfassers. Sie haben auch bedeutende Umgestaltungen und Verbesserungen in dem Ploetzschen Lehrbuche bewirkt und dadurch eine „große gemeinnützige Wirksamkeit erlangt." (Vorwort zu dem französischen Lesebuche von W. Bertram, 2. Auflage. Ausgabe B. Seite V.)

27. **Französische Grammatik und Uebungsbuch für Anfänger.** Von J. C. L. Berndt, Conrector an der höhern Stadtschule zu Pasewalk. Berlin, 1852. 70 S. 0,6 M.

Entspricht ganz dem I. Cursus von Ahn. Es giebt kleine, anspruchslose Sätze und verbreitet sich neben andern einfachen grammatischen Thatsachen nur über die vier regelmäßigen Conjugationen.

28. **Französische Conversations-Grammatik.** Anleitung zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprache nach einer neuen Methode von Bernhard Blanchard. Leipzig, 1866. 287 S. 1,5 M.

Warum sich dieses Buch Conversations-Grammatik nennt und nach welcher neuen Methode es bearbeitet ist, möchte schwer zu sagen sein. Es behandelt in breiter Ahnscher Weise den Sprachstoff, der Inhalt seiner Sätze ist fast ausschließlich dem Kreise des gewöhnlichen Lebens entnommen. Die Regeln, welche das Buch den 137 Lectionen beigiebt, sind oft unnöthig, oft nicht klar gefaßt.

29. **Kurzgefaßte Conversations-Grammatik der französischen Sprache** von Dr. Anselme Ricard, Prof. an der Handels-Akademie, Director des Séminaire français und Lector an der k. k. Universität zu Prag. 3. Aufl. Prag, F. Tempsky. 1874. 298. S. 3 M.

Das Buch führt zuerst in methodischer Weise die Ausspracheregeln an Wörtern und kleinen Sätzen vor, und beginnt dann den grammatischen Unterricht mit dem Présent von avoir. Jedem Paragraphen folgt eine Conversation, die an die Beispiele des Paragraphen anknüpft; durch diese Aus- und Durchführung rechtfertigt das Buch seinen Titel. Die Beispiele sind dem Gemüthsleben, auch dem alltäglichen und dem Schulleben entnommen, sind aber durchaus nicht trivial. Das sehr brauchbare Buch behandelt die wissenswerthesten Partien der Grammatik.

30. H. G. Ollendorff's Neue Methode in sechs Monaten eine Sprache lesen, schreiben und sprechen zu lernen. Nach dessen Grammatik für Engländer bearbeitet und zur Erlernung der französischen Sprache für den deutschen Schul- und Privatunterricht eingerichtet von P. Gands. 3. Aufl. Frankfurt a. M., 1847. Jügel. 553 S. 3 ℳ.]

Diese Grammatik führt uns auch zu denen, die da ankündigen, nach einer „neuen Methode“ in einer bestimmten Zeit oder in bestimmten Lectionen die fremde Sprache zu lehren. Was von solchen marktschreierischen Versprechen zu halten ist, braucht hier nicht erst dargelegt zu werden. Die „neue Methode“ ist immer weiter nichts, als die Ausstaffierung und kräftigere Hervorhebung dieser oder jener Seite des Sprachunterrichts, gemeinhin der Seite der Conversation. Die vorliegende Grammatik spricht in der Vorrede sich und der Neuen Methode selbst das Urtheil: „Meidinger, welcher den ersten Rang unter Allen behauptet, die dem Sprachunterrichte wesentliche Dienste geleistet haben, ist dennoch weit entfernt, die Schüler dem Ziele, das sie zu erreichen wünschen, zuzuführen“. . . . . „Nach Meidinger hat auch Seidenstücker wohl Einiges für den Sprachunterricht gethan, aber er hatte eben so wenig wie Meidinger den Vortheil, seinen Schülern in derselben Sprache, die er ihnen (!) lehrt, Fragen vorzulegen und ihre Antworten darauf verlangen zu können.“ Dies Letztere ist nun auch ausschließlich das Wesen „der Ollendorff'schen Neuen Methode“, die als Aushängeschild von manchem Verfasser benutzt wird.

31. Praktischer Lehrgang zur Erlernung der französischen Sprache. Für Bürger-, Real- und Töchterschulen von J. P. Magnin und A. Dillmann, Oberlehrer an der höheren Bürgerschule zu Wiesbaden. Erste Abtheilung: Regelmäßige Formenlehre. 2. Aufl. Wiesbaden, Bischkopff. 1871. 140 S. 1 ℳ.

Zweite Abth.: Unregelmäßige Formenlehre. 2. Aufl. Wiesbaden, Bischkopff. 1870. 144 S. 1 ℳ.

Dritte Abth.: Syntax I. Wiesbaden, Bischkopff. 1871. 184 S. 1,2 ℳ.

Vierte Abth.: Syntax II. Wiesbaden, Bischkopff. 1871. 186 S. 1,6 ℳ.

Kurzgefaßte systematische Grammatik der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. Von Magnin u. Dillmann. Wiesbaden, Bischkopff. 1872. 130 S. 1,25 ℳ.

Die Aussprache wird in den ersten Lectionen nach und nach vorgeführt, es findet sich aber hier noch die falsche Behauptung, daß das „h aspirée gehört wird, jedoch weit schwächer als das deutsche h“. Als mouillierte Laute gelten den Verfassern nur das *l*; es giebt aber doch auch noch ein mouilliertes n. Die Conjugation des Verbs wird in alter Weise gelehrt: Endungen des Imparfait der III. Conjugation sind -evais, des Futur -vrai; es werden 5 Stammformen angenommen, dormir, mentir u. s. w. zu den unregelmäßigen Verben gerechnet, kurz der „heutige Standpunkt der Sprachwissenschaft“ ist noch nicht berücksichtigt. Die reichlich gegebenen Beispiele sind der gewöhnlichen Umgangssprache entlehnt, um die Schüler zu dem practischen Gebrauch der Sprache zu führen. Die „kurzgefaßte systematische Grammatik“ gewährt dem Schüler eine Uebersicht über das in den vier ersten Abtheilungen vorgetragene Material.

32. Kleine französische Sprachlehre, in Gestalt eines Elementar- und Uebungsbuches für Mittelschulen bearbeitet von C. Tröger. Erster Theil. 3. Aufl. Breslau, Kern's Verlag (Max Müller). 1873. 72 S. 0,6 ℳ. Zweiter Theil. 2. Aufl. Breslau, Kern. 1869. 76 S. 0,6 ℳ.

Um die Aussprache zu lehren, ist im ersten Theil eine kleine Fibel vorausgeschickt; die später im Buche vorkommenden Vocabeln sind die Repräsentanten der Ausspracheregeln. Die Beispiele des ersten Theils sind kleine Sätze über Vorgänge des gewöhnlichen Lebens, der zweite Theil läßt die grammatischen Regeln aus kleineren zusammenhängenden Erzählungen ableiten. Der Verfasser hat die practische Verwerthung des Sprachunterrichtes im Auge; der erste Theil giebt deswegen noch das Material zu Sprech- und Sprachübungen auf Grund der Wilkeschen Bildertafeln, und durch die Erzählungen des zweiten Theils soll der Schüler in die Lectüre eingeführt werden.

33. Naturgemäßer Lehrgang zur schnellen und gründlichen Erlernung der französischen Sprache von H. Plate. 2. Aufl. Bremen, Kühtmann. 1872. 440 S. 3 ℳ.

Das Wichtigste aus der Aussprache wird auf den ersten 10 Seiten nach Meidingerscher Weise gegeben. Die zweite Abtheilung des Buches ist überschrieben: „Stufenweise Einführung in die Sprache und deren Gesetze.“ Die dritte Abtheilung nennt sich: Elementar-Grammatik, und ist nur dadurch, daß sie mit dem Verb beginnt, ein veränderter Meidingerscher Gang. In den Beispielen aber zeigt sich der practische Schulmann, der auch in der äußeren Darstellung und Anordnung derselben zeigt, daß er aus Seidenstückers Schule ist. Besondern Werth geben dem Buche die 68 Lesestücke, welche an passenden Stellen unter die Lectionen eingereiht sind. Ob nun aber durch diese Vermischung der Meidingerschen und Seidenstückerschen Methode der Titel: Naturgemäßer Lehrgang gerechtfertigt ist, das bleibe dahingestellt. Immerhin ist das Buch wohl practisch zu gebrauchen.

34. Lehrbuch der französischen Sprache. Von Dr. phil. Völkel. Erster Jahrgang: Quinta. 50 S. 0,4 ℳ. Zweiter Jahrgang: Quarta. 94 S. 0,6 ℳ. Karlsruhe, Ch. Th. Grooß. 1870.

Dem ersten Jahrgange liegt avoir, être und die I. Conjugation zum Grunde, die in den verschiedenen Aussageformen (Verneinung, Frage) vorgeführt werden. Um die einzelnen Zeitformen, die nach und nach auftreten, gruppiert sich das Elementare aus der Lehre vom Substantif, Adjectif, Pronom und Nom de Nombre. Auseinandersetzungen und Regeln werden nicht gegeben, dies schiebt das Buch dem Lehrer zu. Nach kleineren Abschnitten geschehen Rückblicke, die zur Betrachtung des Dagewesenen auffordern.

Der zweite Jahrgang führt die regelmäßigen und unregelmäßigen Conjugationen durch und erweitert die grammatischen Thatsachen. Der Lehrstoff ist auf 40 Seiten recht practisch angeordnet. Die übrigen Seiten enthalten die Vocabeln zu den Lectionen, eine Zusammenstellung der vorgekommenen Wörter nach den Wortarten, wobei gleichzeitig auf Aussprache und Orthographie Rücksicht genommen wird, ferner ein practisch angelegtes Conjugationsschema und schließlich Lesestücke. Der Vorzug

des Buches liegt besonders in der Beschränkung des Stoffes. Nach Beendigung dieser beiden Jahrgänge will der Verfasser die Schüler zum grammatischen Unterricht nach einer vollständigen französischen Grammatik überführen.

35. Lehrbuch der französischen Sprache für Schulen (nicht für den Selbst-Unterricht). Von Ch. Toussaint und G. Langenscheidt. Erster Cursus. Mit besonderer Berücksichtigung der Aussprache und Angabe letzterer nach der Methode Toussaint-Langenscheidt. 6. Aufl. 1874 1,5 *M*. 223 S. — Zweiter Cursus. 3. Aufl. 1874. 2 *M*. 273 S. — Dritter Cursus. Syntax der neu-französischen Sprache. Von Dr. C. Brunnemann, Director der Realschule 1. Ordn. zu Elbing. 2. Aufl. 392 S. Berlin, G. Langenscheidt. 1874. 2 *M*.

Während des Druckes dieses Artikels geht mir noch zu:

Vorschule zu dem Lehrbuch der französischen Sprache für Schulen von Dr. C. Brunnemann. Berlin, Langenscheidt. 1876. 0,75 *M*. 83 S.

Es soll dieses Buch auf das Lehrbuch vorbereiten, eine genaue Bekanntschaft mit der Aussprache vermitteln und an avoir und être ein kleines grammatisches Pensum einüben. Ein practisches Büchlein. Auf die Toussaint-Langenscheidtsche Aussprachebezeichnung kommen wir unten in dem Abschnitt Aussprache noch zurück.

In dem ersten und zweiten Kursus ist die den Verfassern eigenthümliche Aussprachebezeichnung beobachtet; dieselbe ist sicherlich eine Stütze für den Schüler, eine korrecte Aussprache zu gewinnen. Die sorgfältige Durchführung dieser Aussprachebezeichnung, — sie findet sich auch unter den französischen Uebungssätzen des ganzen ersten Cursus und eines Theils des zweiten Cursus angegeben, — ist dasjenige, was dieses Lehrbuch besonders auszeichnet. Bei aller Sorgfalt, durch die sich die Arbeit auch in Betreff des Inhalts empfiehlt, ist doch hinsichtlich des h aspirée eine Ungenauigkeit der Darstellung mit untergelaufen; es soll das h aspirée nach §. 19 „nur sehr sanft gehaucht werden", „es ist so schwach, daß es für die Aussprache als stumm betrachtet werden kann". — In dem Ersten Cursus gruppiert sich der Sprachstoff um die „vier regelmäßigen", in dem zweiten Cursus um die unregelmäßigen Conjugationen. In der dritten Conjugation wird -ois, -evais, -oivent rc. als Endung aufgeführt. In beiden Cursen ist jegliche Belehrung über den Gebrauch des Subjonctif und des Infinitif vermieden, während das Participe présent, Participe passé, der Gebrauch des Artikels eine breite Stelle einnimmt.

Der dritte Cursus giebt nicht nur, wie es sein Titel vermuthen läßt, syntaktische Regeln, „sondern es findet auch die Formenlehre ausführliche und erschöpfende Behandlung". Die Regeln der Syntax werden an den grammatischen Ausbau des Satzes angeknüpft. Ein ausführliches Inhaltsverzeichnis von 26 Seiten giebt über die leitenden Ideen bei Anordnung des Stoffes genauen Aufschluß. Es ist dies Buch ein Repertoir der Regeln für die obern Stufen des Unterrichts und giebt daneben auch reichlich Uebungsstoff. Die Belagstellen für die aufgestellten Regeln sind den Classikern entnommen. Es ist eine fleißige, practisch brauchbare Arbeit; der Verf. kennt die Sprache und ihre Gesetze.

36. **Fränkel's Stufenleiter.** Erste Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Zweite Aufl. der neuen Bearbeitung von Prof. Dr. M. Strack, Prorector der Königl. Realschule zu Berlin. Erster und zweiter Cursus. Zur Einübung der Formenlehre. Berlin, Klemann. 1872. 140 S. 1 ℳ. — Dritter und vierter Cursus. Zur Einübung der Syntax. Neu bearbeitet von S. **Fränkel** und Dr. M. **Strack**. Berlin, Klemann. 1861. 147 S. 1 ℳ.

Eine reiche, empfehlenswerthe Sammlung von Uebungsstücken, die sich an jeden grammatischen Gang anschließen können. — In Beziehung zu der Stufenleiter steht

37. **Fränkel's französische Schulgrammatik.** Erster Theil: Formenlehre der französischen Sprache. 4. Aufl. Von Prof. Dr. M. Strack. 1873. 51 S. 0,5 ℳ. — Zweiter Theil: Die wichtigsten Regeln der französischen Syntax. 4. Aufl. Von Prof. Dr. M. Strack. 1867. 96 S. 0,8 ℳ. Berlin, Klemann.

Das Buch, namentlich der zweite Theil, zeichnet sich durch eine kurze, klare Fassung der Regeln aus, die mit klassischen Beweisstellen reichlich belegt werden. Es ist dies eins der kleinen Büchlein, von denen man bedauern kann, daß sie verschwinden.

Bevor wir zu der zweiten Epoche in der Methodik des französischen Unterrichts übergehen, die um das Jahr 1840 beginnt, müssen hier, wie schon in der Einleitung angedeutet, noch die Bestrebungen Hamiltons und Jacotots einerseits und die Vervollkommnungen Hirzels andrerseits dargestellt werden. Beides sind nur weitere Fortbildungen der Forderungen, welche die Schule Meidingers und Seidenstückers aufstellten. Hamilton und Jacotot werfen ihre ganze Kraft auf die practische Handhabung der Sprache, ihnen ist das Können die Hauptsache; Hirzel wird durch seine philologischen Kenntnisse zur theoretischen Auffassung der Sprache geführt, er bahnt eine Erlernung der fremden Sprache durch die Einsicht in die Regeln der Syntax an und zieht auch schon Gesetze der Etymologie in den Unterricht hinein.

a. Hamilton und Jacotot.

James Hamilton wurde 1769 in London geboren; 1798 siedelte er als Kaufmann nach Hamburg über und erlernte hier von einem französischen Emigranten, dem General d'Angely, durch Lectüre und Conversation die französische Sprache. Im Jahre 1815 ist er in New-York und wird, um seinen Lebensunterhalt zu gewinnen, französischer Sprachlehrer. 1823 kehrt er in sein Vaterland zurück, und giebt hier, wie in Amerika fortgesetzt Sprachunterricht. „Unter fortdauernder Erweiterung und Vervollkommnung seiner Methode lehrte er unermüdlich in Liverpool, Manchester, Edinburg, Dublin, Belfast und an vielen andern Orten und starb in Dublin 31. October 1831." Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens von K. A. Schmid. — Seine Methode besteht darin, daß dem Schüler ein zusammenhangendes Lesestück in die Hand gegeben wird, — Hamilton nahm das Ev. Johannis —, welches in kleinere Lectionen zerlegt wird, an welchen der Schüler lesen, übersetzen lernt, so daß ihm nach und nach die Bedeutung der Wörter, ihre grammatischen Formen zum Bewußtsein kommen. Unter dem Text wird die wortgetreue Uebersetzung gegeben, die natürlich meist nur sehr holprig sein kann. So soll der Schüler von Anfang an mitten in die fremde

Sprache gestellt werden und sich die Regeln der Formenlehre, der Stellung der Satzglieder u. s. w. selbst abstrahieren. Nachdem an der ersten Lection Alles was in Betreff der Aussprache, Grammatik betrachtet, gelehrt und fest angeeignet ist, schreitet man zur folgenden Lection, und ist hinreichend Material gewonnen, so wird dasselbe auch wieder zur Rückübersetzung verwerthet.

Joseph Jacotot, geb. 1770 zu Dijon, gest. 1840 zu Paris, war erst Advocat, dann nacheinander Professor der Humanitätswissenschaften, Artillerieoffizier, während der 100 Tage Mitglied der Volkskammer, zuletzt Professor der französischen Sprache in Löwen. Aus Belgien wurde er in der Revolution vertrieben. In Löwen kam er auf die Idee eines système d'enseignement universel. Sein Grundsatz ist: Alle Menschen haben gleichen Verstand, und: Alles ist in Allem. Er führt demgemäß in dem Sprachunterricht dem Schüler einen Satz vor, läßt denselben in Wörter, Sylben, Buchstaben auflösen und bringt den Schüler nach diesem retrograden, analytischen Gange wieder aufsteigend, zusammensetzend zum Lesen dieses Satzes. So wird mit einem zweiten, dritten Satze fortgefahren bis der Schüler alle möglichen Combinationen erlernt hat. Seinem Sprachunterrichte hat er Télémaque von Fénelon als Musterbuch zu Grunde gelegt. Dasselbe Buch ist auch für den französisch-deutschen Unterricht Musterbuch geblieben. Zuerst wird der erste Satz gelesen, vor- und nachgesprochen, wörtlich übersetzt und auswendig gelernt. Dann werden alle Arten Sprachbetrachtungen, zu denen er Anlaß giebt, daran geknüpft: die Wortarten, ihre Flexion, Stamm- und abgeleitete Sylbe, eigentliche und abgeleitete Bedeutung des Wortes, Satzarten u. s. w., — Alles wird aufgesucht. Dem Texte wird ebenfalls wie bei Hamilton eine Uebersetzung Wort für Wort untergestellt, nur folgt nach Jacotot dieser Uebersetzung noch eine freiere, sinngemäßere. Mit den erlernten Wörtern und Sätzen werden dann hier wie da mündliche und schriftliche Uebungen in der fremden Sprache angestellt. Man sieht, beide Methoden, die Hamiltonsche und die Jacototsche, unterscheiden sich im Wesentlichen nicht; ihre specielleren Unterschiede zu untersuchen und aufzustellen ist hier nicht der Ort.

Die Methode beider Männer, welche vermuthlich unabhängig von einander entstanden ist, nennt man ihrem Wesen nach die analytische, und ihrer äußern Darstellung nach die Interlinear-Methode. Daß auf diesem Wege Bedeutendes zu erreichen ist, kann nicht in Abrede gestellt werden, wohl aber ist die Frage gerechtfertigt, ob die Interlinear-Methode für den Schulunterricht paßt. Auch hierüber ist großer Streit unter den Schulmännern geführt worden; ich stelle mich jedoch, was meine Ansicht anbetrifft, auf die Seite Magers, welcher in „die modernen Humanitätsstudien, zweites Heft, p. 53“ sagt: „Wir stimmen darin mit den Grammatisten überein, daß beim Erlernen der Sprachformen eine feste Anordnung des Stoffes befolgt werden muß, weßhalb wir die Hamilton-Jacotot'sche Methode von jeher für die Abwesenheit aller Methode, die Hamilton'sche Analyse für eine in Unordnung gerathene Grammatik erklärt haben“.

Die Bestrebungen, Hamiltons und Jacotots Grundsätze auf den Sprachunterricht anzuwenden, datieren in Deutschland erst seit ungefähr 1830; besonders wurde die Aufmerksamkeit der deutschen Schulmänner

auf Jacotot, der von beiden Männer meist zuerst genannt wird, gerichtet durch: „Jacotots Methode des Universalunterrichts, übersetzt und mit Erläuterungen versehen von Dr. Wilhelm Braubach. Marburg, 1830."

Neben Hamilton und Jacotot ist noch in neuerer Zeit die Methode Robertson entstanden, dieselbe ist derjenigen der beiden Erstgenannten höchst verwandt. „Sie lehrt die Sprache sogleich in ihrer Totalität kennen, richtig aussprechen, übersetzen, zurückübersetzen, im lebendigen freien Ausdruck (Conversation, gleich von der Ersten Lection an) gebrauchen und fortschreitend nach wissenschaftlichen Grundsätzen erfassen und beurtheilen." Sehen wir uns nach diesen Worten eine Lection à la Robertson an. Zuerst kommt ein practischer Theil: Leseübung, Interlinearübersetzung, deutsche Uebersetzung, Conversation, Phraseologie; zweitens der analytische oder theoretische Theil: Worterklärung, Grammatisches, Construction und schließlich Uebungen zum Uebersetzen aus dem Deutschen. Es wird in eine solche Lection hineingepackt, was nur möglich ist, so z. B. finden wir in dem theoretischen Theil der ersten Lection des Buches nach Robertson von Boltz: „Etait, war, Pers. Sing. Imperfectum vom Verbum être (lat. esse, sp. estar und ser, it. stare und essere, engl. to be) sein." — Ein solcher Sprachunterricht setzt den Glauben an die Unverwüstlichkeit des menschlichen Geistes voraus.

Schon lange vor Hamilton und Jacotot war die Interlinearmethode in Frankreich angewendet. Dumarsais gest. 1756 hat in seiner Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine zuerst den Vorschlag gemacht, die Sprachen vermittelst einer unter die Zeilen gestellten Uebersetzung zu erlernen. Es wurden auf diese Weise von Luneau de Boisjermain Lehrbücher für die lateinische, englische und italienische Sprache eingerichtet. Eins der ersten Lehrbücher dieser Art für Deutsche zur Erlernung des Französischen ist

38. Erleichterung des französischen Sprachstudiums für Personen jeder Art und jedes Alters, vermittelst einer unter jedes Wort gestellten Uebersetzung des Telemach. Von L'abbé J. D. Grandmottet. Hamburg und Braunschweig, J. P. Fauche. 1799. 446 S. 4,5 *M.*

Der Verfasser hat sein Buch Klopstock gewidmet, der dieser Art Französisch zu lernen seine Zustimmung gegeben hat. Diese Dedication und eine Stelle in der Vorrede ist für uns das Wichtige an dem Buche. „Man gebraucht den Unterricht eines Lehrers für die Aussprache, einen sehr wesentlichen Theil bei der Erlernung des Französischen. Denn die Franzosen verzeihen den Ausländern eher zwanzig Barbarismen, als einen zu langen oder zu kurzen Accent. Ihre Sprache ist für sie eine Art von Musik, die vielleicht nicht besser ist, als eine andere, worin sie aber keine falschen Töne vertragen können, ohne unwillkürlich das Gesicht zu verziehen, oder innerlich etwas Peinliches und Widriges zu fühlen." Diese Bemerkung eines Franzosen könnten sich auch heute, nach 75 Jahren, noch viele Lehrer des Französischen eindringlich gesagt sein lassen.

Vorzugsweise nach Robertsonscher Methode sind bearbeitet:

39. Neuer Lehrgang der französischen Sprache nach der Robertsonschen Methode. Für den Schul-, Privat- und Selbstunterricht von Dr. August Boltz. Erster Theil. 1858. 208 S. 2 *M.* Zweiter Theil. 1859. 266 S. Berlin, Herm. Peters. 2,5 *M.*

40. Praktisch-theoretischer Lehrgang der französischen Schrift- und Umgangssprache nach der Robertson'schen Methode. Zum Gebrauch für höhere Lehranstalten, so wie für gebildete Selbststudirende. Von F. Booch-Arkossy. 2. Aufl. Leipzig, Violet. 1860. 531 S. 3 ℳ.

41. Robertson's französische Sprache in 140 Lectionen. Mit dessen Autorisation für Deutsche bearbeitet von J. Oppenheim. Erster Theil. 2. Aufl. 1872. 335 S. 2,4 ℳ. Zweiter Theil. 1865. 152 S. 2,4 ℳ. Frankfurt a. M., J. C. Hermann (Moritz Diesterweg).

No. 39 ist ein mit allen modernen und alten, mit europäischen und asiatischen Sprachen in Beziehung gestelltes und gelehrt verbrämtes Buch. No. 40 lehrt die Aussprache nach phonetischer Schreibung von Adrien Féline, einer Lautschreibemethode, von der weiter unten zu sprechen ist. No. 41 ist von diesen drei Büchern dasjenige, welches sich am freiesten von künstlichen Beimischungen hält und sich zum practischen Gebrauch gut eignet.

Alle Bücher dieser Methoden werden durch das Wort Ruthardts, eines Vertreters der Jacototschen Lehrweise, gekennzeichnet: Die Grammatik soll gelernt werden nicht vor dem Autor, sondern nach und in dem Autor.

b. Hirzel.

Wenngleich auch manche Lehrbücher der Seidenstückerschen Schule über Hirzel hinausgegangen sind in Betreff methodischer Vollendung, so stehen sie doch, wenn man das Eigenthümliche der Seidenstückerschen Methode von ihnen abzieht, zum größten Theil auf den Schultern Hirzels, der ihnen sicherlich Anstoß und Anregung zur Vervollkommnung des Meidingerschen Sprachunterrichts gegeben hat. Caspar Hirzel, geb. 1785, gest. 1823, Lehrer der französischen Sprache in Zürich, suchte in seiner Grammatik „eine schickliche Verbindung der Theorie mit der Praxis, welche letztere mit der ersteren immer Schritt halten soll", herzustellen.

42. Praktische französische Grammatik. Oder vollständiger Unterricht in der französischen Sprache. Von Caspar Hirzel. 1. Aufl. 1821. Aarau, Sauerländer. 1,5 ℳ. Von der 3. Aufl. 1824 ab besorgte Conrad von Orell, Professor in Zürich, die Herausgabe. 17. Aufl. 1855. 600 S.

Obgleich Hirzel noch den alten Weg, die Grammatik im Anschluß an die Redetheile zu lehren, verfolgt, so ist er doch schon Pädagoge genug, daß er bei jedem Redetheile zuerst das Formelle und dann die syntactischen Regeln behandelt. Nach diesem Plane sind die einzelnen Kapitel in zwei, mitunter auch drei Curse getheilt; der dritte Cursus behandelt die besonderen Ausnahmen und Schwierigkeiten. Die längeren Abschnitte in einem Cursus werden wieder in kleinere Abschnitte zerlegt, so daß das Buch eigentlich nicht hintereinander abzumachen ist, sondern mehremale zu durchlaufen ist und zwar erst als eine Formenlehre und dann als eine Syntax, die, wie oben angedeutet, wiederum einen leichteren und schwereren Cursus bietet. Jeder Cursus ist mit Uebungsbeispielen reich ausgestattet. Die französischen Beispiele, welche als Beläge für die Regeln angezogen worden, sind den Classikern entnommen. Bei einem Bearbeiter der späteren Auflagen wie Orell, der ein bedeutender Kenner auch des Altfranzösischen war, konnte es nicht ausbleiben, daß das Buch auch schon die Anfänge feiner etymologischer Bemerkungen enthält. Den Stand dieser Grammatik möchte auch schon der Ausspruch

angeben, welcher bei der Lehre vom Artikel als Grundsatz ausgesprochen wird: „der Deutsche muß nun einmal das Französische mit steter Rücksicht auf seine Muttersprache erlernen“. Der wesentliche Fortschritt, der durch diese Grammatik gemacht ist, liegt darin, daß den grammatischen Erscheinungen eine sachliche Auseinandersetzung vorausgeht.

---

3. Die Methode seit 1840.

Zu der Ueberschrift dieses Abschnittes können wir keinen Namen finden, der als Vertreter der neuen Zeit hinzustellen wäre; die vorhergehenden Perioden wurden durch die Schriften eines bestimmten Mannes eröffnet, die Neuzeit ist in den Bestrebungen des französischen Sprachunterrichts ein Product hauptsächlich zweier Factoren auf dem Sprachgebiet: der historischen und der logischen Sprachforschung. — Es treten in dem Leben der Culturvölker plötzlich Geistesrichtungen auf, von denen wohl der Culturhistoriker die stillen Anfänge nachweisen kann, oder wenigstens nachzuweisen versucht, die aber für den weniger Eingeweihten plötzlich da sind, und nach denen der Geschichtsschreiber ganze Zeiten benennt. Wir haben, wenn man einige der augenfälligsten Erscheinungen heranziehen will, das Zeitalter der Kreuzzüge, in welchem die ganze civilisierte Christenheit nur der eine religiöse Gedanke bewegte; ihm folgte ein Zeitalter der Erfindungen und Entdeckungen. Im Specielleren ist das 15. Jahrhundert in Italien das Zeitalter der Malerei, der Musik; in ganz Mitteleuropa erwachen vor der Reformation und nach derselben die Studien der alten classischen Sprachen; das 18. Jahrhundert nennt man das Zeitalter der Aufklärung, während man es besonders für Deutschland als dasjenige der Neugestaltung und Veredlung seiner Sprache bezeichnen kann. So spinnt sich im Anfange dieses Jahrhunderts in der Sprachforschung ein neuer Faden an, zu dem natürlich die vorhergehende Zeit den Stoff geliefert hat. Es ist ein merkwürdiges Phänomen, daß in einer langen Reihe von Geistern, gleichzeitig und, wie es dem oberflächlichen Blicke erscheinen mag, urplötzlich, das grammatische Studium der Muttersprache erwacht. Der Anfang dieses Jahrhunderts hat Sprachforscher erstehen sehen, wie die Gebrüder Grimm, W. v. Humboldt, K. F. Becker, Herling, Grotefend, Schmitthenner u. s. w., die bahnbrechend für die Darstellung der deutschen Sprachlehre sind. Gleichzeitig mit diesen Männern regte sich aber in deutschen wie auch französischen Köpfen der Trieb, die romanischen Sprachen in derselben Weise zu erforschen und darzustellen, wie es mit der deutschen Sprache geschah. Raynouard, Fallot, A. W. v. Schlegel, Diez, Fuchs stellen fast zu gleicher Zeit unabhängig von einander Untersuchungen über den Bau der romanischen Sprache an. — Die Forschungen der genannten Männer beziehen sich entweder auf die Erklärung und Ableitung der heutigen Sprache aus dem frühern Sprachstande — die historische Schule — oder auf die organische Entwickelung des heutigen Sprachbaues und seine Uebereinstimmung mit den Denkgesetzen — die logische Schule. — Vertreter der ersten sind die Gebrüder Grimm, Raynouard, Fallot,

Diez; Vertreter der zweiten K. F. Becker, Herling, Schmitthenner. W. v. Humboldt ist Meister in beiden Schulen.

Die Frucht der großartigen Forschung dieser Männer beider Richtungen eigneten sich auch, wenn auch langsam, die Schulmänner an. Nachdem erst schüchterne und vereinzelte Vorläufer der gewonnenen Verbesserungen in Bezug auf Etymologie und Logik aufgetreten waren, und zwar zuerst nur angewendet auf den französischen Unterricht in Gymnasien, wie Gustav Simon (Französische Grammatik für Gymnasien. Elberfeld 1832), Heinrich Knebel (Französische Schulgrammatik für Gymnasien und Progymnasien. Koblenz 1834), mehren sich um das Jahr 1840 die französischen Grammatiken, Sprachbücher, Lehrgänge, welche auf neuem Grund und Boden stehen, immer massenhafter und in beschleunigtem Tempo. Die einen sind für Gymnasien und Realschulen, die andern für nicht gelehrte Schulen bestimmt; die einen stehen vorzugsweise in der historischen Schule, die andern in der logischen; die einen treten lediglich in wissenschaftlichem Gewande auf, die andern bearbeiten den Stoff elementar zu Nutz und Frommen der Schüler: aber alle tragen unverkennbar den Stempel der Neuzeit an der Stirn, alle heben sich von den bis dahin erschienenen Lehrbüchern durch zwei bei dem ersten Blick in die Augen fallende Eigenschaften ab: durch die Sprachvergleichung — sei es mit den alten Sprachen, sei es mit dem Altfranzösischen — und durch die, namentlich durch die logische Schule geschaffene Anordnung und Einordnung der grammatischen Thatsachen in den Satz, als den Ausdruck des Gedankens.

Für den Schulunterricht haben diese Aenderungen in der Darstellung des Sprachmaterials ganz bedeutende Umwälzungen und Fortschritte hervorgebracht. Von jetzt ab herrscht auch in diesem Zweige des Unterrichts die Frage vor: „Verstehest Du auch, was Du liesest.“ Durch Zurückführung und Anknüpfung des Neuen — der Sprachform — an Bekanntes in der Muttersprache oder in einer fremden, alten oder neuen, Sprache oder auch in der altfranzösischen Sprache wird der Unterricht ein geistiges Turnier; die sonst trocknen und todten Formen gewinnen Inhalt und Leben, und in Folge hievon gehen sie dem Schüler in Fleisch und Blut über. „Es muß auch dem wenig Kundigen in die Augen fallen, daß ein solcher Unterricht auf historischen“ (und, füge ich hinzu, auf logischen) „Grundlagen, weil er wahr ist, auch leichter zu fassen und für die Praxis fruchtbarer sein muß, als die Theorie der grammairiens, die sich fast überall als unwahr und immer ungenügend und unzulänglich zeigt. Auch bedarf es keines Beweises, daß die Kenntniß der hergebrachten Grammaire bei den Lehrern nicht ausreicht, daß diese, wenn sie das Rechte lehren sollen, dasselbe erst gelernt haben müssen. Wer dann Gelegenheit hat, einen rechten Unterricht im Französischen (oder in jeder andern Sprache) kennen zu lernen und das lebhafte Interesse zu bemerken, das derselbe bei den meisten Schülern zu erwecken und zu erhalten vermag, der wird auch nicht einwenden, ein solcher Unterricht sei zu wissenschaftlich, zu gelehrt für die Schule. Wir haben uns oben*) selbst gegen die

*) Der Verf., Mager, dem diese Worte entnommen sind, sagt 12 Seiten vorher: „Daß Lehrer und Schüler gegen die Beschäftigung mit der „grammaire“ Widerwillen haben, ist natürlich, und dabei nur zu bedauern, daß aus Unkenntniß des Besseren die Grammatik überhaupt — eine der geistvollsten und unterhaltendsten Wissen-

Schulmeister-Manie der s. g. „Wissenschaftlichkeit" erklärt, und bemerken hier wieder, daß der Lehrer des Französischen, Englischen, Lateinischen (beim Griechischen und Deutschen ist's anders) gar nicht historische Grammatik, d. h. Grammatik der verschiedenen Epochen einer Sprache, lehren soll, sondern nur die Grammatik der heutigen Sprache, diese aber so, daß er sie erstens nicht antihistorisch, nämlich falsch lehrt, und daß er zweitens jedesmal die ältere Sprache zu Hülfe nimmt, wenn eine Erscheinung der heutigen Sprache nur aus der älteren Sprache zu erklären ist. Geht man weiter, so hört der Schulunterricht auf, ein schulmäßiger zu sein, er wird ein wissenschaftlicher, ein akademischer, was nicht sein soll, und eben so verwerflich ist, als der materiell unrichtige Unterricht, der jetzt in den meisten Schulen grassiert."

„Dieselbe Einschränkung gilt von unserer Forderung, daß der grammatische Unterricht zweitens comparativ sein soll. Vergleichende Grammatik, wie Grimm, Bopp, Benfey, Pott, W. v. Humboldt, Raynouard, Diez u. s. w. sie üben, vergleichende Grammatik als Doctrin, gehört nicht in die Schule, sondern auf philologische Seminare und in die Akademien der Wissenschaften; aber der hergebrachte Sprachunterricht vergleicht gar nicht, oder doch fast gar nicht, und das ist ein großer Fehler. Das unwillkürliche Vergleichen, das der Schüler nothgedrungen zwischen seiner Muttersprache und der fremden anstellt, genügt nicht; der Lehrer muß zum Vergleichen anleiten, er muß im Gymnasium das Lateinische mit dem Griechischen, beide mit dem Deutschen, sowie mit den andern beiden neuen Sprachen, er muß auf der höhern Bürgerschule die neueren Sprachen unter sich vergleichen; die Schule thut wenig, wenn sie den Schülern Kenntnisse aus verschiedenen Fächern in den Kopf bringt; diese Kenntnisse müssen zusammengebracht werden, damit das Eine Licht vom Andern empfängt, und vor Allem, damit sie sich gegenseitig befruchten, damit sie Junge hecken."

„Nicht weniger wird die (!) dritte Erforderniß eines guten grammatischen Unterrichts, daß er philosophisch, oder, um genauer zu reden,

schaften — bei den meisten Gebildeten in Verachtung gefallen ist." ...... „Die Vorzüge aber der echten Grammatik vor der falschen bestehen darin, daß sie historisch, vergleichend und logisch ist. Was historische Grammatik als Wissenschaft ist und leistet, dürfen wir bei den gebildeten Lesern als bekannt voraussetzen. Die historische Grammatik einer Sprache stellt den allgemeinen Organismus derselben, wie er sich in den Laut-, Wort- und Satzformen zeigt, in seiner Entwicklung dar, so daß alle grammatischen Veränderungen in der Sprache, von ihrer Wiege an bis zur Gegenwart, geschildert und, so weit das möglich, erklärt und begriffen werden. Indem aber die Schule nicht Wissenschafts-, sondern Bildungsanstalt ist, so kann auch der Unterricht in der Grammatik in ihr nur den Sinn haben, den Schüler einmal an diesem Studium zu bilden, und ihm dann so viel positive Kenntniß der Theorie beizubringen, als für die Praxis (genußvolle Lectüre und Schreib- und Sprechübungen) nöthig ist. Wenn man nun auch im Gymnasium wenigstens zwei Sprachen in dem Sinne historisch zu lehren hat, daß neben dem Neuhochdeutschen wenigstens noch das Mittelhochdeutsche, neben der homerischen Sprache auch das gemein Hellenische der Attiker dem Schüler vertraut werde, so wird man sich doch bei den beiden neuern fremden Sprachen auf das Lehren der heutigen Sprache (des Französischen und Englischen seit 1500) zu beschränken haben. Unsere Forderung, der grammatische Unterricht im Französischen und Englischen solle historisch sein, hat demnach nur den Sinn, daß der Lehrer zunächst die ältere Sprache gründlich kennen muß, um die heutige Sprache richtig zu lehren, und daß dann weiter der Lehrer in allen Fällen auf die ältere Sprache recurriren und Belege aus derselben subsidiarisch beibringen muß, wie ohne dies Zurückgehen die heutige Sprache nicht zu begreifen ist."

logisch sei, bei den grammairiens und denen, welche ihnen folgen, vermißt. . . . . . So lange die Schulgrammatiken nicht mehr Organisation, Logik und Methode zeigen, als sie bisher meist gethan, ist das Reden von formaler (philosophischer, logischer) Bildung nur ein Gerede, mit dem man sich und Andere schmählich täuscht. Daß es auch mit dieser unsrer Forderung nicht darauf abgesehen ist, die Sprachphilosophie in die Schule zu bringen, versteht sich von selbst; wo es geschieht, ist es ein Mißgriff —; sie besagt nur dies, daß die Lehrer erstens selbst mit der Sprachphilosophie, z. B. um nur eins zu nennen, mit Wilhelm v. Humboldt's Werke über den menschlichen Sprachbau, bekannt sein sollen, damit sie zweitens das Positive der Grammatik, was sie den Schülern zu geben haben, in einer Gestalt und Ordnung geben, daß der Sprachphilosoph das Mitgetheilte nicht falsch nennen muß und der Schüler sein logisches Gewissen daran bilden kann. Jedenfalls indeß schadet ein geringes Zuviel von logischer Schärfe und Durcharbeitung des Stoffes — was Manche an meinen beiden Sprachbüchern getadelt haben — dem Unterrichte weniger als Mangel an Logik, oder Unlogik." (Die modernen Humanitätsstudien von Dr. Mager 2. Heft. Zürich 1843.)

Was Mager hier als Forderung für die Neugestaltung des französischen Unterrichts ausspricht, lebte gleichzeitig in der Seele einer Menge von Männern, die derselben Ansicht wenn auch nur durch das Erscheinen von Lehrbüchern, welche in obigem Sinne abgefaßt waren, Ausdruck gaben. Leider aber hat Mager in Betreff des Tadels, den er über den französischen Sprachunterricht seiner Zeit aussprach, auch heut zu Tage noch vielfach Recht, es fehlt noch vielen Lehrern der französischen Sprache die nöthige Durchbildung und deshalb bleiben noch so viele Lehrbücher aus der vorigen Periode in Gebrauch, weil sie für den mechanischen Betrieb des Unterrichts so bequem sind. Daß aber auch die Stimme des oben angeführten Mannes, die das Gewissen seiner Zeit repräsentiert, nicht ungehört und ungeachtet verhallte, beweisen andererseits die Umgestaltungen der Lehrbücher, welche aus der vorhergehenden Periode in diese hineinkamen oder welche auch in dieser Periode zuerst in der älteren Form erschienen.

Mager, der kühn und gewaltig die Initiative für einen Sprachunterricht ergriff, der sowohl der Würde des Gegenstandes wie auch derjenigen des Lehrers und Schülers Rechnung trägt, gab auch der von ihm verfochtenen Methode einen Namen und nannte sie die genetische. So bezeichnend auch dieser Name sein mag, so hat er sich eine allseitige Anerkennung doch nicht erringen können; deswegen konnte er auch nicht dieser Periode als Ueberschrift dienen. Nur einen Irrthum möchten wir zerstreuen, in dem der Verfasser dieses Artikels auch lange Zeit befangen war, daß Mager nicht der Erfinder dieser Bezeichnung war, als welchen er selbst sich auch nie ausgegeben hat. „Derjenige Pädagog, welcher die genetische Methode zuerst als die durch alle Lehrgegenstände vor- und durchherrschende empfohlen und dieselbe in seinem Wirkungskreise schon viele Jahrzehnte hindurch mit dem größten Erfolg angewendet hat, ist der verdienstvolle Dr. theol. Fr. Wilh. Lindner, Prof. der Katechetik und Pädagogik an der Universität und Lehrer an der Bürgerschule zu Leipzig. Er selbst nennt sie die historisch-genetische und hat sie zuerst in seiner Habilitationsschrift: „de methodo historico-genetica"

Lipsiae 1808 dargelegt.“ Pädagogische Real-Encyclopädie von Karl Gottlob Hergang. Artikel: Genetische Methode. —

Der erste sinnfällige Unterschied, der die Lehrbücher der neuen Periode vor denen der älteren Schule auszeichnet, ist der Ausgangspunkt in der Anordnung des Lehrstoffes. Die Lehrgänge beginnen mit den einfachen Formen des regelmäßigen Verbs und führen gleichzeitig die Regeln der Aussprache in steter Aufeinanderfolge vom Leichtern zum Schwerern vor. Schon die Seidenstückersche Methode erkennt an, daß das Verb der Angelpunkt des grammatischen Unterrichts ist und beginnt daher den Unterricht mit dem Satz, und benutzt dazu als Ausgangspunkt die Hilfsverben avoir und être. Die genetische Methode (wir wollen diesen Namen der Kürze wegen annehmen) kann den Anfang nicht mit der Unregelmäßigkeit dieser Verben machen und bildet deswegen das erste sprachliche Ganze mit Hilfe der Verben der I. Conjugation. Sie führt die einfachen Zeitformen der I. Conjugation vor, geht zur IV. und nachher zur II. Conjugation über. An und in den Sätzen, die in diesem Umfange gebildet sind, lehrt sie dann Spracherscheinungen, welche sich an den verschiedenen Satztheilen zeigen: z. B. am Subject die Bildung der Mehrzahl, am Object die Declination, am Attribut die besitzanzeigenden, hinweisenden Fürwörter, die Bildung des Femininums der Adjectiven, die Zahlwörter u. s. w. Wenn nun auch in der Aufeinanderfolge dieses Sprachmaterials subjective Willkür herrschen kann, so liegt doch aber der Vorführung der grammatischen Thatsachen im Ganzen ein Princip zu Grunde. Man kann streiten über die methodische Stufenfolge, ob von den attributivischen Fürwörtern erst das Possessivum oder das Demonstrativum kommen soll, ob also von den Abweichungen dieser Fürwörter mon affaire schwieriger zu begreifen ist als cet ami, aber daß diese Fürwörter überhaupt vor den Formen des persönlichen Fürwortes moi, de moi, à moi, moi gelehrt werden müssen, wird durch den pädagogischen Grundsatz vom Einfachen zum Zusammengesetzten bewiesen.

Die Ausbildung des Satzes ist der leitende Faden bei der weiteren Vorführung der grammatischen Erscheinungen, wie sehr auch innerhalb dieses Princips, wie gesagt, die möglichsten Variationen zu machen sind. Nach dieser Seite ist die genetische Methode geleitet von der logischen Sprachforschung: der einfache Gedanke wird zu immer größerer Vollständigkeit entwickelt, wir steigen vom einfachen Satz auf bis schließlich zur Periode. Auf der andern Seite ist aber auch die historische Sprachforschung Leiterin für die genetische Methode. Und hier zeigt sich ein nicht weniger eminenter Fortschritt des methodischen Sprachunterrichts. In Betreff des Lautes, sowohl hinsichtlich seines Klanges als auch hinsichtlich seiner Bedeutung im Worte, sind durch die etymologischen Gesetze der historischen Sprachforschung ganz neue, früher ungeahnte Resultate zu Tage gefördert worden. In Folge hiervon hat der französische Elementarunterricht, was die Aussprache und die Wortbildung betrifft, ganz neue Bahnen eingeschlagen. Wir haben oben schon einmal Gelegenheit genommen, die richtige Aussprache der fremden Worte als ein Haupterfordernis des Unterrichts hinzustellen. Dieses kann aber nur von einem Lehrer erfüllt werden, der Werke über Aussprache wie Dubroca, Malvin-Cazal, Sophie Dupuis, Féline,

Lesaint u. A. studirt hat*). Durch die Darlegung der Bedeutung des Lautes im Worte ist namentlich in der Formenveränderung des Verbs, in der schulgemäßen Vorführung der Conjugation, ein durchgreifendes Princip geschaffen. Was früher als mechanisch aneinandergestellt aufgefaßt wurde, ist dem heutigen Verständnis als ein organischer Vorgang erschlossen worden. „Eine Verbalform ist nicht schlechthin eine Laut- oder Buchstabenfolge, also nicht ein bloßes akustisches oder optisches Phänomen, sondern eine solche Laut- oder Buchstabenfolge, deren Vorstellung geeignet ist, die Vorstellung einer speciellen Thätigkeit nebst gewissen Beziehungen dieser Thätigkeit zu appercipiren. An dem eigenthümlichen Laut- oder Buchstabencomplex haftet ein „Sinn", der sich in Bedeutung und Beziehung zerlegen läßt. Gesetze innerhalb der beschreibenden Formenlehre bestimmen demnach die Art und Weise, wie Bedeutung und Beziehung phonetisch oder graphisch ausgeprägt vorliegen. Eine beschreibende Formenlehre, welche Gesetze aufstellt, hat also zunächst Bedeutungsausdruck und Beziehungsausdruck, d. h. Stamm und Endung zu unterscheiden." „Ein Gesetz bedeutet im Sinne der historischen Grammatik gleiche Weise des Werdens, der Entstehung, im Sinne der beschreibenden Grammatik aber gleiche Beschaffenheit des Seienden. Aus gleicher Entstehungsweise folgt freilich gleiche Beschaffenheit, aber gleiche Beschaffenheit erlaubt keineswegs einen Schluß auf gleiche Entstehungsweise: je vis und je mis, il donnait und il rompait erschienen gewiß gleichartig, sie sind aber dennoch durch verschiedenartige Processe entstanden. Diese Verschiedenartigkeit der Entstehungsweise aber läßt sich nicht durch bloße Vergleichung der gegenwärtig neben einander bestehenden Formen, sondern nur mittelst eines Einblicks in die Vergangenheit der Sprache erkennen. Eine wirkliche Erklärung der neufranzösischen Formen setzt in den meisten Fällen eine Kenntniß nicht etwa nur des Lateinischen, sondern auch des Altfranzösischen und vielfach auch des Mittelfranzösischen voraus, oder muß dieselbe, wo sie nicht vorausgesetzt werden kann, suppeditiren"**).

---

*) „Ueber die Wege, zu einer guten Aussprache des Französischen (und des Englischen) zu gelangen, existiren im Ganzen recht naive Ansichten. Es ist ein Irrthum, wenn der Deutsche glaubt, die genaue Aussprache des Französischen mit dem Gehör, dem Abhören, allein erreichen zu können. Man kann längere Zeit in Frankreich leben und von dort zurückkommen, ohne auf Befragen mit Sicherheit die Aussprache dieses und jenes, selbst häufigen Wortes angeben, die Natur dieses und jenes Lautes bestimmen zu können. Wer sich richtige Aussprache des Französischen aneignen will, muß sich vor allen Dingen über die Natur und die Differenz der Laute belehren lassen und Bewußtsein von der Existenz ihrer Verschiedenheit erlangen. Erst dann kann man von der Conversation mit Franzosen, erst dann von einem Aufenthalte im Lande selbst zweckentsprechend profitiren. Der Laie aber, selbst der gebildete, der ohne theoretische Kenntniß das Land besucht hat, mag ganz passabel sprechen, ist aber eine schlechte Autorität für die nationale Aussprache." Die französische Aussprache. Handbuch für Lehrer der französischen Sprache und zum Selbstunterricht. Von Alb. Benecke. Potsdam. 1871.

**) Diese Worte sind der Vorrede nachstehend genannten Buches entnommen. Es ist dasselbe die bedeutendste Arbeit auf dem Gebiete der Formveränderungen des französischen Verbs: „Die französischen Verbalformen für den Zweck des Unterrichts beschrieben von Dr. Gustav Lücking. Berlin. Weber. 1875. 40 S." — Hierher gehört noch eine Programm-Abhandlung desselben Verfassers: „Analyse der französischen Verbalformen für den Zweck des Unterrichts. Luisenstädtische Gewerbeschule zu Berlin. 1871."

Ein anderes, neu auftretendes Ergebnis des Studiums der historischen Grammatik ist die Anwendung der Lautgesetze in der Wortbildungslehre. Die Lehrbücher und Methoden vor 1840 kennen das Kapitel der Wortbildungslehre noch gar nicht, nur der einzige Hirzel-Orelli giebt zerstreute Andeutungen aus dieser Lehre, wodurch eben auch seine besondere Stellung unter den Grammatiken vor 1840 mit begründet ist. Wenn die Entdeckungen auf dem Gebiete der vergleichenden Etymologie auch weniger in den höheren Bürgerschulen und in dem Mädchenunterricht, und in den gelehrten Schulen auch nicht in systematischer Folge nutzbar gemacht werden, so findet doch in dem neueren Unterricht diese Seite der Sprachforschung in mehr oder minder vollkommener Weise und Ausdehnung ihre Anwendung. Namentlich aber darf der Lehrer der französischen Sprache auf diesem Gebiete nicht fremd sein. Er muß auch ein Verständnis davon haben, daß die romanischen Sprachen in einem continuierlichen Zusammenhange mit der lateinischen Sprache stehen, und daß in der Wortbildung ebenso bestimmte gesetzmäßige Uebergänge herrschen, wie in den Verbalformen.

Nennen wir die Anordnung des Sprachstoffes nach den Satztheilen, und die Lehre der Aussprache, und die Entwicklung der Verbformen insbesondere, und die Wortbildung im Allgemeinen nach den Lautgesetzen theoretische Vorzüge, welche die neueren Lehrbücher auszeichnen vor den älteren, die aus dem Studium der Sprache nach der logischen und historischen Seite erwachsen sind, so haben wir aber der genetischen Methode auch noch practische Vorzüge zu vindicieren. Die Bücher älteren Stils wollten den Schüler sobald als möglich zum Sprechen bringen und gaben daher von Anfang an — und dies ist ja richtig — Sätze. Diese waren aber durchgehends so niedrigen trivialen Inhalts, daß man ja die Sätze wie j'ai un ami, nous avons un jardin, ma mère est bonne, etc. anführt, um Meidinger, Ahn, u. s. w. zu characterisieren. Wiederum Hirzel war es, der „das Langweilige und zugleich Unpassende der Beispiele, den oft abgeschmackten Inhalt vieler Aufgaben, welche verschiedene Lehrbücher verunstaltet und sie nicht geeignet macht, eine Sprachlehre als brauchbar und zweckmäßig zu empfehlen", in seiner Vorrede zur 1. Aufl. 1821 tadelt und der hierin einen bessern Weg einschlug. Die Lehrbücher der genetischen Methode machen es sich zu einer ihrer Hauptaufgaben, classische, inhaltsvolle Sätze zu liefern: classische, damit der Schüler die Gewähr hat, er lerne wirkliches und kein zu irgend einer grammatischen Thatsache appretiertes Französisch; inhaltsvolle, damit der Schüler auch ein Interesse an dem Unterricht gewinne, weil er seinen Ideenkreis sich erweitern und bereichern sieht. Trotz dieser pädagogisch richtigen Bestrebungen, die sich mit jeder Methode vertragen, „giebt es", so schreibt Bernh. Schmitz in der Vorrede zu seinem französischen Elementarbuch 4. Aufl. 1861, „noch immer Schulen genug, die ihr Heil in Büchern suchen, deren Hauptverdienst ein endloser Reichthum an faden Sätzen und Geschwätzen von Tante und Vetter, von Apfel und Birne, von gut und schlecht zu sein scheint."

Ferner sucht aber die genetische Methode in gewählten Sätzen auch die andere Forderung der Praxis, daß die Kinder die zum Sprechen nöthigen Phrasen lernen, zu erfüllen. Da die Beispiele aus der lebendigen Sprache der Franzosen gewählt sind, so müssen sie ja auch selbst-

verständlich die Redensarten, Wendungen, Gallicismen, und was sonst verlangt wird, enthalten. Nicht so leicht aber ist der Forderung zu genügen, die sich die genetische Methode über das Verlangen der puren Praktiker hinaus stellt, in den Sätzen Wörter (Vocabeln) vorzuführen, die in Verwandtschaft mit einander stehen, sei es in Betreff der Ableitung, sei es in Betreff der Synonymik. Diese Aufgabe ist schwer zu erfüllen und ist von den meisten Lehrbüchern bis jetzt noch fast ganz vernachlässigt worden. Daß es für die Kenntnis und den Gebrauch der Sprache von außerordentlichem Nutzen und für die Geistesbildung von großer Wichtigkeit wäre, wenn man die Ableitung der Wörter und die Fortentwicklung des ursprünglichen Begriffs durch die Wortfamilien hindurch in praktischen Beispielen lehrte, steht außer aller Frage. Mager ist der erste, welcher diese Forderung stellte und in seinem Französischen Sprachbuch sie auch auszuführen suchte. Um anschaulich zu machen, wie nutzbringend ein solcher Unterricht ist, und daß nur ein durchgebildeter Kenner der Sprache das Material zu demselben herbeitragen kann, entnehmen wir seinem Sprachbuche eine Probe: Lection 51. Avant de juger de tout, il faudrait tout connaître. — Un homme qui juge de tout, méjugera souvent. — Pour juger d'un homme (livre), il faut l'avoir connu (lu). — Solon avait raison de dire qu'on ne peut juger du mérite d'un homme qu'après sa mort. — Aujourd'hui on a jugé (Gericht gehalten über) l'inculpé; les juges l'ont acquitté. — Un juge inique est pire qu'un bourreau. — Il a du jugement. — Ne me parlez pas de ce monsieur; je l'ai connu, il avait le jugement faux. — Elle a peu d'esprit, mais elle n'est pas sans jugement. — Dieu fait punir ceux que les hommes ne peuvent appeler en jugement. — Welche Ausdehnung ein in dieser Weise zusammengetragenes Material gewinnen müßte, wollen wir durch die Aufstellung einer Wortfamilie nachzuweisen versuchen.

écrire	écrit, écriture, écriteau, écritoire, écrivain, écrivailleur, écrivassier, — scribe.
écrivant	
écrit	
con scrire	conscription, conscriptible, conscriptif, conscriptionnaire, conscrit.
cir con scrire	circonscription.
d écrire	description, descriptif, descripteur.
in d écrire	indescriptible.
in scrire	inscription.
ré in scrire	réinscription.
pre scrire	prescription, prescriptible.
im pre scrire	imprescriptible.
pro scrire	proscription, proscripteur, proscriptif, proscrit.
r écrire	rescription, rescrit.
sou scrire	souscription, souscripteur.
tran scrire	transcription.

Es kann nicht unsre Meinung sein, daß die Uebungssätze der Lehrbücher alle Wortfamilien und in erschöpfender Weise in Exempeln aufstellen sollten; aber die gebührende Rücksicht ist doch diesem Gesichtspunkte, die Sprache den Schülern lebendig zu machen, zu schenken und

schon eine sporadische Behandlung der Ableitung wird sicherlich anregend und bildend wirken.

Ziehen wir nun die Summe der Vorzüge, welche die genetische Methode vor ihren Vorgängerinnen auszeichnet, so ist aufzustellen:

1. Die logische Sprachforschung hat ihr gegeben die Anordnung des ganzen Lehrgebäudes nach den Gesetzen des Denkens, welches nur in der entwickelten oder unentwickelten Form des Urtheils und des Schlusses zu Stande kommt. Jeder einzelne Theil der Rede (die Wortart) wird in seiner organischen Verbinduug zum Ganzen aufgefaßt, und aus seiner Stellung im Organismus wird seine Bedeutung, seine Funktion erklärt.

2. Die historische Sprachforschung hat ihr gegeben den innern Ausbau der Wortformen nach etymologischen Principien. Der Laut in seinem Wechsel innerhalb des Wortes, wie er in der Wortbiegung und in der Wortbildung sich zeigt, stellt die bis dahin unzusammenhängend dastehenden Unregelmäßigkeiten unter feste Gesichtspunkte.

3. Die Forderungen der practischen Sprechfertigkeit sucht sie zu erfüllen von logischer Seite her

a) durch die Wahl der Beispiele, um den Ideenkreis einerseits und den Wortschatz und die Fertigkeit in der Conversation andererseits zu erweitern. Zu diesem Ende richtet sie besonders ihr Augenmerk darauf, in den Uebungssätzen auch Wortfamilien und synonymische Begriffe auftreten zu lassen;

von etymologischer Seite her

b) durch die Lehre einer wirklich französischen Aussprache.

In der Aufzählung der Lehrmittel, welche nach dieser Richtung aufzuführen sind, ist keine bestimmte Ordnung zu beobachten. Erstens ist keins zu nennen, das die oben aufgestellten Vorzüge sämmtlich in sich vereinte. Das eine betont vorzugsweise die logische, ein anderes die etymologische, ein anderes die praktische Seite. Dann giebt es auch wiederum einige, die im Ganzen und Großen noch auf Seidenstückers Standpunkte stehen, daneben aber auch eine Seite der modernen Forderung berücksichtigen. Noch andere, welche ursprünglich nach älterem Style erschienen sind, haben sich bei folgenden Auflagen der sich immer mehr Bahn brechenden Anschauung der Neueren nicht entziehen können und sich in dieser oder jener Partie umgestaltet. Zweitens sind die Lehrmittel der genetischen Methode nicht streng zu scheiden in solche, die nur für Mittelschulen, und in solche, die nur für gelehrte Schulen geschrieben sind. Es liegt auf der Hand, daß die Behandlung des Sprachstoffes nach den neueren Principien sich anfangs nur an höhere Schulen wenden konnte. Darum sehen wir unter den Lehrbüchern auch zunächst nur solche, die für Gymnasien geschrieben sind. Späterhin richten andere Verf. die Bücher für die untern Klassen der Gymnasien ein, so daß diese auch für die nicht gelehrten Schulen mit zur Verwendung kommen konnten. Es findet sich auch, daß einige Lehrbücher zuerst eine regelrechte Grammatik, die den Stoff in der Reihe der Wortarten vorführt, voranschicken und dann erst in einem zweiten Theile das Material nach logischer oder

etymologischer Seite durcharbeiten, so daß sie also mit dem einen Fuße in der alten Zeit, mit dem andern in der neuen Zeit stehen.

In der Aufzählung der hierhergehörigen Bücher soll uns der Gedanke leiten, das wir zuerst die wissenschaftlichen Werke nennen, die den praktischen Arbeiten für die Schule die Direction gaben. Es sind diese Werke zum Theil in rein-wissenschaftlicher Form geschrieben, ohne Rücksicht auf ihre Verwendbarkeit zum Unterricht, zum Theil treten sie auch als Lehrbücher für den Unterricht in den oberen Klassen der Gymnasien auf. Wir ordnen die nachstehenden Schriften nach der Zeit ihres Erscheinens.

43. Die Formen des französischen Zeitwortes von J. Fr. Wolfart. Eine Abhandlung in den Pädagogischen und literarischen Mittheilungen nebst Nachrichten über das Domgymnasium zu Magdeburg. Herausgegeben von J. A. Matthias. Neuntes Heft. Magdeburg. 1833. 64 S.

Durch dieses Schriftchen sollte den lateintreibenden Schülern die französische Conjugation in Vergleichung mit der lateinischen Conjugation gestellt werden. Es werden Stamm und Endung unterschieden, das französische Futur schon als zusammengesetzte Zeitform vorgeführt, das ss im Présent de l'Ind. und den davon abgeleiteten Formen der II. Conjugation aus dem lateinischen sc der inchoativen Verben erklärt, überhaupt werden die wissenschaftlichen Forschungen in jeder Beziehung herangezogen und nutzbar gemacht. Wenn auch in den 40 Jahren, die seit dem Erscheinen dieser Abhandlung verflossen sind, manche Thatsachen noch eine feinere Erklärung erhalten haben, so ist doch Alles, was diese Arbeit giebt, auch heut zu Tage noch die Basis jeder neueren Forschung.

44. Schulgrammatik der französischen Sprache. Von C. E. Frege, ord. Lehrer an der Stadtschule zu Wismar. Erster Theil. Etymologie. Nebst einem Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Güstrow. 1837. 335 S. — Zweiter und dritter Theil. Syntax und Orthoëpie. Nebst einem Uebungsbuche zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Leipzig und Wismar. 1838. 200 S. 1,8 *M*.

Der erste Theil ist im Ganzen und Großen nach dem Plane der alten Grammatiken angelegt, dagegen in der Behandlung der einzelnen Wortformen herrscht durchweg die Richtung der neueren Sprachforschung. In Betreff der Anordnung des Stoffes muß aber noch erwähnt werden, daß das erste Hauptstück des Buches von der Conjugation der Verben handelt, denn der Verf. hält den Anfang mit dem Verb für eine Erleichterung des Unterrichts. Wie sehr sich das Buch trotz seiner Uebereinstimmung in der äußeren Form mit den alten Grammatiken von diesen letztern durch seine innere Ausarbeitung unterscheidet, erhellt schon aus der Gliederung des Stoffes im Inhaltsverzeichnisse; hier mag zum Belag angeführt werden, daß in der Lehre von den Negationen die Aufklärungen benutzt sind, welche in der gelehrten deutschen Grammatik von J. Grimm auch für die französische Sprache gegeben worden sind. Das letzte Hauptstück behandelt die französische Wortbildung, in welchem zur leichteren Erlernung der Geschlechtsregeln mannigfaltige Bemerkungen gegeben sind. — Der zweite Theil behandelt die Syntax nach den Grundsätzen von K. F. Beckers deutscher Sprachlehre. „Wörter und Sprache sind aufgefaßt als Repräsentanten der Vorstellungen und Gedanken und der

Verhältnisse, unter denen diese gesetzmäßig im Bewußtsein unseres Geistes auftreten. Es kommen also hier nicht die Redetheile und ihre Wortformen, als solche, nach ihrem Gebrauche vor; sondern die Wörter erscheinen als Inhaltswörter (Begriffswörter), oder als Formwörter, je nachdem sie die Vorstellungen von den Dingen und ihren Veränderungen selbst, oder je nachdem sie bloße Verhältnisse bezeichnen; sie erscheinen als Ausdrücke für das Subjekt oder für das Prädicat, für das Attribut oder für das Object, für die Verhältnisse derselben zu einander und zu dem Sprechenden und für die allgemeinen Formen, unter denen sie gedacht werden müssen." Dem Verf. ist es gelungen, diesen seinen Grundsätzen getreu die französische Syntax in geistvoller Weise zu behandeln. — Der dritte Theil, die Orthoëpie d. i. die Lehre von der richtigen Aussprache der Wörter, giebt die Regeln der Aussprache in systematischer Weise von Seite 153—178. Diese Schulgrammatik ist ein gewichtiges Buch.

45. Wissenschaftliche Syntax der französischen Sprache. Von Dr. Philipp Schifflin. Essen. Bädeker. 1840. 394 S. 4 *M*.

Dieses Buch erregte ein großes Aufsehen; alle nachfolgenden Grammatiker bis in die neueste Zeit hinein weisen auf dasselbe als eine bedeutende Erscheinung hin. Die sprachlichen Thatsachen werden in demselben aus den allgemeinen Denkgesetzen erklärt. Der Verf. geht aber sowohl in der Aufstellung dieser Gesetze, wie auch in der Anwendung derselben auf die Einzelheiten seinen eignen Weg. Er entfernt sich von den Ansichten, die die logische Sprachforschung namentlich durch K. F. Becker aufgestellt und stellt in vielfacher Beziehung ein eignes System auf, in das man sich erst hineinstudieren muß, wenn man seine Erklärungen, die aber immer von feiner Beobachtungsgabe zeugen, verstehen will. So theilt er beispielsweise die Hauptwörter in drei Klassen. „Die der ersten Klasse haben ihre Gegensätze im Gleichen" (Gattungsnamen wie Löwe, Buch, Mensch), „die der zweiten haben ihre Gegensätze im Aehnlichen" (Eigennamen), „und die der dritten haben ihre Gegensätze im Ungleichen". (Zum Verständnis der letztern Klasse sagt der Verf.: „Wenn man dem Löwen Muth zuschreibt und deßhalb sagt: Der Löwe ist muthig, so stellt man ihm nicht Thiere entgegen, die ebenfalls Muth haben, aber etwa in geringerem Grade [die Löwen sind muthiger als die Wölfe, was den Gegensatz des Aehnlichen geben würde], sondern man stellt ihm Thiere entgegen, denen man den Muth ganz und gar abspricht, wodurch der Gegensatz des Ungleichen entsteht: der Löwe ist muthig, der Hase ist feige.") — Die Zeitwörter theilt der Verf. ein in selbstständige und in unselbstständige, das sind nach Becker subjective und objective.

Ungeachtet dieses Abweichenden in dem Systeme haben sich aber die Resultate seiner Erklärungen und Unterordnungen der grammatischen Thatsachen unter ein Gesetz allgemeiner Anerkennung zu erfreuen gehabt. Die Absicht des Verfassers war, das, was bisher in der französischen Sprache für zufällig gehalten wurde, als nothwendig darzustellen, und so, was man mit dem zur Bequemlichkeit einladenden Worte: Sprachgebrauch, benannte, in sprachlich-logisches Gesetz zu verwandeln. Gewiß stimmen wir den Worten des Verfassers in der Vorrede zu: „Wenn es,

namentlich in meinem Vaterlande, immer mehr anerkannt wird, daß der höhere Zweck des Unterrichts nicht bloß in der Aneignung von Fertigkeiten besteht, sondern auch in der Benutzung derjenigen Geistesbildungsmittel, die der Unterrichtsgegenstand darbietet, so kann es keinem Zweifel unterliegen, daß die grammatische Methode des vorliegenden Buches auch auf den Unterricht der französischen Sprache in höhern Lehranstalten anwendbar ist. Aber auch der praktische Gebrauch muß durch diese Methode gefördert werden. Wenn, um nur Eines zu erwähnen, in dem Wörterbuche der Academie unter dem Worte forcer steht: forcer q. de faire qc., à faire qc., wie will der Zögling in der Anwendung sich zurechtfinden, wenn er nicht die Gesetze kennt, nach welchen die Franzosen vor den Infinitiv de und à setzen? Und so bietet dieses Werk Fälle in Menge dar, wo der practische Gebrauch nur durch die theoretische Einsicht bedingt werden kann. Auch gebe ich mich der vielleicht nicht ungegründeten Hoffnung hin, daß die Resultate, die eine solche Behandlung der französischen Syntax für allgemeine Grammatik liefern muß, die Gymnasiallehrer etwas duldsamer gegen den Unterricht in der französischen Sprache auf ihren Bildungsanstalten, und sie geneigt machen werde, einzuräumen, daß neben den reichen Schätzen der classischen Litteratur des Alterthums die französische Sprache doch auch etwas darbiete, das des Annehmens werth sei."

46. Die modernen Humanitätsstudien. Von Dr. Mager. Zweites Heft. Unter dem Separattitel: Ueber Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Litteraturen und die Mittel ihm aufzuhelfen. Zürich, 1843. 134 S. 1,5 *M.*

Der geistreiche Verfasser weist in dieser Schrift dem Unterricht in den neuern Sprachen eine Stellung an, die derselbe in den höheren Schulen verdient und zu der Zeit, als die Schrift erschien, noch nicht einnahm. Die Sache besitzt in dem Verfasser einen scharfen, kenntnisreichen Anwalt. Trotzdem daß die Schrift einen allgemeineren Zweck hat, wie ihr Titel besagt, so ist sie aber doch reich an sachlicher Belehrung und methodischen Winken speciell für den französischen Sprachunterricht. Die modernen Humanitätsstudien werden stets ihre anregende, ja begeisternde Wirkung auf frische, strebende Lehrer ausüben. Das oben S. 366 ff. angeführte Citat aus dieser Schrift wird dem Leser eine Probe von der Schreibweise des Verfassers geben.

47. Syntax der neufranzösischen Sprache. Ein Beitrag zur geschichtlich-vergleichenden Sprachforschung von Eduard Mätzner. 2 Theile. Berlin. Dümmler. 1843. 1845. 508 S. 462 S. 12 *M.*

Von dem einfachen Satz beginnt das Buch und steigt dann auf bis zur ausgebildetesten Entwicklung des Satzes. In diesem Schema wird jede sprachliche Erscheinung als etwas Organisches besprochen, wie sie sich als ein Gedankenausdruck entwickelt. Zweierlei ist es, was die Behandlung des Materials in diesem Buche auszeichnet. 1. Der Verfasser setzt die logische Entwickelung der Sprache, die im Wesentlichen sich mit der K. F. Beckerschen Darstellung vereint, bei jedem größeren Abschnitte erst philosophisch auseinander, so daß man also, wenn man das Buch seiner Anwendung auf das Französische entkleidet, das System einer allgemeinen Grammatik hat. Die Anwendung derselben auf die französische Sprache, oder umgekehrt die Einreihung der französischen Sprachformen in dies System ist geistreich durchgeführt. 2. Durch eine Vergleichung

der neufranzösischen Spracherscheinungen mit denen im Altfranzösischen, Provenzalischen, Italienischen, Spanischen, im Lateinischen, Griechischen, Hebräischen verleiht der Verfasser seinen Ansichten größere Beweiskraft. — Es ist dies Buch für diejenigen, welche eigne Studien machen wollen, höchst wichtig.

48. Französische Grammatik zunächst für Gymnasien. Von Gottfried Wilh. Hertel, Rector und Bibliothekar am Gymnasium zu Zwickau. Zwickau, Richtersche Buchhandl. 1844. 295 S. 2 ℳ.

Die Aussprache wird auf den ersten 6 Seiten im Zusammenhange abgemacht, dann folgt die Formenlehre der einzelnen Wortarten der Reihe nach. Hier werden aber sprachvergleichende und etymologische Bemerkungen reichlich eingestreut. Durch den Abschnitt von der Wortbildungslehre, dem „Allgemeine Bemerkungen" über die geschichtliche Entwicklung der Sprache vorangehen, stellt sich dieses Buch ganz in die Reihe derjenigen, welche aus der historischen Schule Nutzen gezogen haben und durch die Bearbeitung der Syntax schließt sich der Verfasser den Ansichten und Erklärungen Schifflins an. Hertel ist einer der ersten, der die etymologischen Forschungen für eine schulgemäße Behandlung der französischen Sprache in Anwendung bringt. Seine Belagstellen sind meistens classischen Schriftstellern entnommen.

49. Französische Grammatik für Gymnasien. Nebst den nöthigen Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische. Von Dr. Hermann Alexander Müller, ord. Hauptlehrer am Kurfürstl. Hess. Gymnasium zu Fulda. Erste Abtheilung: Für die mittleren Gymnasialklassen. 1. Aufl. 1843. 2. Aufl. 1846. 165 S. 1,13 ℳ. Zweite Abtheilung: Für die oberen Gymnasialklassen. 2. Aufl. 1848. 316 S. 2,25 ℳ. Dritte Abtheilung: Syntaktische Beiträge. 1849. 230 S. Jena, Hochhausen. 3 ℳ.

In allen drei Abtheilungen ist nirgend auf die alten Sprachen Rücksicht genommen, die Bildung der Wortformen wird einfach beschrieben, keinerlei Erklärungen ihrer Entstehung versucht. Die erste Abtheilung enthält die Formenlehre der einzelnen Wortarten. Die zweite Abtheilung enthält die Syntax, bei deren Bearbeitung sich der Verfasser an das wissenschaftliche Werk von Schifflin anschließt. Es ist eine ausführliche und umsichtige Arbeit. Die dritte Abtheilung soll ein Schlußstein der gesammten französischen Syntax, eine sogenannte Syntaxis ornata, sein. Sie soll den Lehrern Auskunft geben über Spracherscheinungen, die in den Grammatiken gar nicht oder nur oberflächlich besprochen werden. Der Verfasser meint, daß die Romantiker (die französischen Romantiker sind etwas Anderes als die deutschen) die jetzige Sprache fortentwickeln und deswegen holt er auch nur aus den Schriften dieser Männer seine Beispiele. Es enthält diese Abth. recht feine Bemerkungen.

50. Wissenschaftliche Grammatik der französischen Sprache von Dr. G. L. Städler. Berlin, Thome. 1843. 518 S. 6 ℳ.

Das Werk zeugt von einem fleißigen Studium des Verfassers; er hat, was die großen Sprachforscher zu Tage gefördert haben, zusammengetragen und unter vornehm klingende Namen rubriziert. Eigene Studien sind nur wenige sichtbar und die Aufstellung von einigen neuen Kategorien auf grammatische Verhältnisse begründet noch nicht den Anspruch, „daß das Werk gewissermaßen für einen Versuch zu einem ganz neuen Anfange der französischen Grammatik angesehen werden dürfe". „Gleichwohl ist

es eine beachtenswerthe Erscheinung und verdient solchen Lehrern empfohlen zu werden, die hinreichend gefördert sind, um die Spreu von dem Weizen zu sichten." — So lautete das Urtheil über dieses Buch in der 3. Aufl. des Wegweisers 1844 und können wir dasselbe nur voll unterschreiben. Daß dieses Urtheil aber heute noch gilt, dürfte immerhin eine Empfehlung des Buches sein.

51. **Die französische Grammatik** in möglichster Vollständigkeit und Einfachheit; nebst verschiedenen Wörterverzeichnissen und deutschen Uebungsstücken; hauptsächlich zum Gebrauch für höhere Schulen. Von Dr. Bernhard Schmitz. Berlin, Reimer. 1847. 475 S. 2,5 *M.*

Der Verfasser, welcher sich um den französischen Sprachunterricht, namentlich auch noch durch seine später anzuführenden Schriften, bedeutende Verdienste erworben hat, sucht in dem oben genannten Buche den Anforderungen der neueren Sprachwissenschaft, wie den Bedürfnissen des practischen Unterrichts Genüge zu leisten. Wenn wir die Hauptheile des Inhaltsverzeichnisses hierhersetzen, so wird der Leser schon erkennen, daß der Verfasser seinen Stoff wissenschaftlich und practisch ansieht. Erster Theil: Lautlehre. Zweiter Theil: Wortlehre (Formenlehre). Die Wortlehre beginnt der Verfasser mit dem Verb und zwar mit den einfachen Zeitformen der drei regelmäßigen Conjugationen. Durch diesen Anfang schon zeigt er, daß er ein pädagogisch gebildeter Mann ist. Dritter Theil: Satzlehre (Syntax). Vierter Theil: Sprachschatz. Dies ist eine reiche Wörtersammlung, die nach bestimmten Kategorien geordnet ist. Es ist ein Vocabulaire systématique. Wünschenswerth wäre es, trotz der gegentheiligen Ansicht des Verfassers in der Vorrede, wenn auch, besonders bei den seltner vorkommenden Wörtern, die deutsche Uebersetzung gegeben wäre. Fünfter Theil: Deutsche Uebungsstücke.

Ohne lange theoretische Einleitungen den einzelnen Abschnitten vorauszuschicken, geht der Verfasser immer direct mitten in die Sache hinein, und stellt das, was er anschauen lassen will, in kurzen, knappen Regeln in scharfer Fassung voran. Dadurch gewinnt der Verf. Raum zu einem großen Reichthum an Stoff. Wer zu einer klaren Uebersicht über die grammatischen Erscheinungen kommen will, der greife zu diesem Buche; aber es will studiert sein.

Indem das Manuscript zur Druckerei abgehen soll, kommt mir die zweite Auflage des Buches zu Gesicht. Sie führt einfach und bescheiden den Titel: Französische Grammatik von Bernhard Schmitz 1867. Sie ist wirklich wie auf dem Titelblatte steht eine Neue Bearbeitung. Wenn man aber einmal eine Sache, ein Buch, recht lieb gewonnen hat, dann kann man sich in eine Verbesserung nicht leicht hineinfinden. Die „Neue Bearbeitung" hat in Betreff der Etymologie, der Lautlehre, überhaupt des historischen Moments der Sprache sicherlich gewonnen — siehe Erster Theil Lautlehre, speciell die etymologische Lautlehre —, aber an präciser, knapper, übersichtlicher Darstellung der Satzlehre ist die 1. Auflage mir lieber — siehe die Präpositionen de und à —. Ferner ist in der 2. Auflage der Sprachschatz und der fünfte Theil (die deutschen Uebersetzungsstücke) ganz gefallen, beides vermisse ich ungern, namentlich den Sprachschatz. Unbestritten aber ist, daß der Verfasser die Frist von 20 Jahren, zwischen erster und zweiter Auflage, dankbar benutzt hat, um ein Werk von bleibendem Werthe zu liefern.

52. **Französische Grammatik mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen bearbeitet von Eduard Mätzner.** Berlin, Weidmann. 1856. 655 S. 4 *M*.

Wenn man nur oberflächlich in dieses Buch hineinsieht, so überkommt einem das Gefühl, welches uns bei dem ersten Anblick eines Prachtbaues, einer gothischen Kirche beschleicht; man ist betroffen von der Schönheit des Gebäudes, die Säulenhallen mit der ins Feinste gehenden Ausarbeitung ihrer Verzierungen, die Spitzbogen der Fenster mit ihrer Glasmalerei, der bildnerische Schmuck der Portale, Alles überwältigt uns. Hier stehen wir auch vor einem geistigen Kunstwerke, an dem wir die Anordnung und die saubere Ausführung bewundern. In dieses Werk muß sich vertiefen, wer das Studium der französischen Sprache betreiben will. Ich halte mein Urtheil über das Werk zurück und lasse Andere sprechen, um dem Leser darzuthun, daß meine subjective Hochschätzung dieses Werkes auch mit einer objectiven d. h. einer allgemeineren Werthschätzung zusammenfällt. Bernhard Schmitz sagt in seiner Encyclopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen. Greifswald. 1859. Seite 291: „Mit Recht wird in Zarnckes Litterarischem Centralblatt Mätzners Grammatik „„insonderheit den Lehrern des Französischen zum Selbststudium angelegentlichst empfohlen. Die sprachliche Bildung, die sie durch ein solches Werk erwerben können, und die noch Manche von ihnen bedürfen (ich, d. h. Schmitz, möchte lieber sagen: auf die noch Manche von ihnen hingewiesen zu werden bedürfen), wird selbst einem, rein praktische Ziele verfolgenden Unterrichte sehr zu Gute kommen. Denn auch ein solcher muß, wenn er bleibende Wirkung erzielen will, vor Allem den individuellen Character der Sprache erfassen lehren (ein etwas vager Ausdruck! Schmitz). Hierzu aber vermag nur Der wahrhaft anzuleiten, welcher eine volle Einsicht in den historischen Entwicklungsgang der Sprache sich erworben hat.““ Ich (d. h. Schmitz) möchte jenen Ausdruck in folgender Wendung gelten lassen: Wer den Unterricht in einer Sprache mit ganzem Erfolge ertheilen will, der muß den individuellen Character der Sprache gründlich erfassen und zu diesem Zwecke Werke wie Mätzners französische Grammatik studieren. Es ist übrigens bezeichnend für den gegenwärtigen Stand des Studiums der neueren Sprachen, daß man noch manchen Lehrer für ein eindringendes wissenschaftliches Streben und Arbeiten gewinnen muß, indem man ihm versichert, daß es ihm nützen werde, auch wenn er rein practische Ziele verfolgen sollte.“

53. **Schulgrammatik der französischen Sprache für die oberen Klassen höherer Lehranstalten von Dr. Karl Gottlob Hunger, Prof. an der Realschule zu Saalfeld in Thüringen.** Saalfeld, Niese. 1865. 320 S. 2,7 *M*.

Ein Buch, welches den Unterricht zunächst in der Absicht treiben lassen will, damit der Schüler denken, selbstständig auffassen und begreifen lerne, ohne dabei die practische Bedeutung des Unterrichts deswegen hintenanzusetzen. Der Verf. stellt die Erscheinungen der französischen Sprache in Parallele mit den ähnlichen in andern, namentlich der lateinischen Sprache und läßt das gesammte grammatische Gebiet der fremden Sprache in seinem inneren Zusammenhange, als auch im Gegensatz zu den verwandten Erscheinungen der Muttersprache auffassen.

— Eine Arbeit, die in klarer Form die Ergebnisse der historischen wie der logischen Sprachforschung in den Dienst des Unterrichts stellt.

54. Grammatik der französischen Sprache von Otto Hölder, Prof. an der polytechnischen Schule in Stuttgart. Stuttgart, Nitzschke. 1865. 490 S. 5,4 *M.*

Der Verf. ordnet seinen Stoff, indem er von dem Begriffe des Satzes und seiner Bestandtheile ausgeht. Die Formenlehre ist nicht selbstständig in dem Buche behandelt; Conjugation, Declination u. s. w. wird an den betreffenden Wortarten vorgeführt, wenn es ihre Entwickelung als Theile des Satzes mit sich bringt. Die Aufgabe des Buches ist, die Gesetze der französischen Sprache in den Dokumenten, welche die französische Litteratur in den letzten zwei Jahrhunderten bietet, aufzusuchen, streng geordnet und so vollständig als möglich darzustellen. Diese Gesetze, welche in den Gesetzen des Denkens wurzeln, und in einem organischen Zusammenhang mit einander stehen, ohne daß dieselben durch einzelne von der Willkür des Sprachgebrauchs vorgeschriebene Ausnahmen wesentlich alteriert würden, sind in möglichst bündige Regeln gefaßt, an welche sich Beispiele aus guten Schriftstellern reihen. Es ist dies Buch ein reiches, ja fast vollständiges Repertoir der Sprachregeln, nur muß man, um Auskunft über diese oder jene sprachliche Erscheinung zu erhalten, wissen, welche Stelle sie in der Entwickelung des Satzes einnimmt. So z. B. ist die Lehre vom Conjunctiv über die verschiedenen Satzarten vertheilt, wir finden sie im Kapitel, der Substantivsatz, im Kapitel, der Adjectivsatz, und im Kapitel, der Adverbialsatz behandelt. Der Gebrauch des Infinitivs mit einer Präposition findet man in dem Kapitel vom Objecte. Die Schwierigkeit des Auffindens wird aber einmal durch ein sehr übersichtliches Inhaltsverzeichnis und sodann durch ein ausführliches Register (Index) erleichtert. Eine reiche und genau citierte Beispielsammlung erhöht den Werth des mit großem Fleiße gearbeiteten Buches.

55. Französische Grammatik für Gymnasien von Dr. Gustav Körting, Oberlehrer am städtischen Gymnasium (Kreuzschule) zu Dresden. Leipzig, Fues's Verlag. 1872. 460 S. 3 *M.*

Auch durch diese Gramm. soll dem Schüler eine wissenschaftliche Einsicht in den Bau der Sprache und in die Entstehung ihrer Formen, wie auch andrerseits ein Führer zur praktischen Vervollkommnung gegeben werden. Vorwiegend hat der Verf. aber den Accent auf die Formenlehre gelegt. Die Lautgesetze, die etymologischen Her- und Ableitungen, die Vergleichung mit der lateinischen Sprache, die Wortbildung, alles dies wird in der Weise vorgeführt, wie es der gegenwärtige Stand der modernen Philologie verlangt, und der Verf. ist der geeignete Mann dazu. Die Entwicklung der Verbformen ist etwas, was das Buch ganz besonders auszeichnet. Wenn auch schon früher Männer, wie z. B. vor allen andern Mager und Mätzner, die Gesetze, welche in der Formveränderung des Verbs herrschen, auf den grammatischen Unterricht angewendet haben, so sind doch alle in französischen Grammatiken bisher gelieferten Arbeiten auf diesem speciellen Felde nur Andeutungen gegen die erschöpfende Darstellung Körtings zu nennen. — Körting liefert den Beweis zu unsrer in der Einleitung zu diesem Abschnitte aufgestellten Behauptung, daß der Fortschritt in der Methode aus der Kenntnis der

Lautgesetze herfließt; und in diesem Kreise ist wieder die Anwendung derselben auf die Verbformen epochemachend in der Methode gewesen. Die Wortbildungslehre hat zwar durch die neuesten Entdeckungen der historischen Schule auf dem Gebiete der organischen Lautveränderung auch bedeutende Förderung erfahren, und liefert Körtings Grammatik hierfür ebenfalls den Beweis, doch ist die Vervollkommnung dieses Kapitels gegen die früheren Leistungen nicht so umgestaltend für den schulgemäßen Unterricht geworden. Angesichts dieser Strömung, in welche die Entwicklung der Methode des französischen Unterrichts jetzt eingelenkt ist, hat der Verf. gewiß Recht, wenn er in seiner Vorrede sagt: „Meiner innigen Ueberzeugung nach darf der französische Gymnasialunterricht" (und ich setze hinzu, der französische Schulunterricht im Allgemeinen) „nicht vorzugsweise praktische Tendenzen, namentlich nicht das Ziel der Sprachfertigkeit verfolgen, sondern muß, soll er die Achtung und das Interesse der Schüler für sich gewinnen, in wissenschaftlicher Weise ertheilt und in möglichst enge Verbindung mit dem Unterricht in den classischen Sprachen gesetzt werden." Wenn auch der Schluß, die möglichst enge Verbindung mit dem Unterricht in den classischen Sprachen, selbstverständlich nicht für den französischen Schulunterricht im Allgemeinen paßt, so gilt doch aber, was oben schon durch Mager ausgesprochen ist, daß der französische Sprachunterricht auf jeder Stufe einen kenntnisreichen Lehrer erfordert, um die Achtung und das Interesse der Schüler zu gewinnen.

Von dem in der Vorrede versprochenen Uebungsbuche zu seiner Grammatik kenne ich nur das zweite Heft:

Französisches Uebungsbuch für Gymnasien von Dr. Gustav Körting. Heft II. Für die Mittelklassen. Leipzig, Reisland. 1875. 2 *M*. 172 S.

Eine reiche und geschickte Auswahl von französischen und deutschen Uebungssätzen, die mit der obigen Grammatik in Verbindung stehen. Der Verf. kann sicherlich hoffen, daß seine Grammatik nicht nur „im fernen Auslande allein" (Vorrede IV), sondern auch immer mehr und mehr im Inlande an Geltung bei den Gymnasien gewinnen wird, so daß er das beabsichtigte Uebungsbuch für die obern Klassen wohl wird liefern müssen.

56. Das französische Verbum. Zum Gebrauch für die Schulen herausgegeben von Dr. Quintin Steinbart. Berlin, Weidling. 1867. 28 S. 0,3 *M*.

Ein Versuch, die Conjugationsformen zu ordnen, je nachdem dieselben 1. vom Stamm oder theilweise vom verlängerten oder verkürzten Stamme, 2. vom Infinitiv durch bestimmte Endbuchstaben, 3. durch das participe passé in den zusammengesetzten Zeitformen gebildet werden. Es werden, um ein System in dieser Fülle von Conjugationsformen herzustellen, gewisse Gesetze der Lautveränderung gegeben, in denen aber äußere Vorgänge mit inneren Veränderungen auf eine Linie gestellt werden. So z. B. soll es ein Gesetz der Lautveränderung sein, „daß c vor a, o, u in ç und g vor a, o in ge verwandelt wird" — ein rein orthographischer Vorgang —; und dies wird in eine Reihe gestellt damit, daß „gn des Stammes vor Consonanten zu n wird: craindre fürchten, Stamm: craign; je crains, il craint." Auch ist wohl nicht Alles richtig, was der Verfasser in seinem Systeme, „das sich an die historische Grammatik anschließt", aufstellt: so soll der Infinitiv

von paraître und croître „eigentlich“ paraissre croissre sein, dafür früher paraisstre croisstre, daraus jetzt paraître croître. Diese alten Infinitivformen sind Phantasiegebilde, dem System zu Liebe geschaffen. — Zudem weiß ich auch nicht, wie der Verfasser seine Absicht, „im engsten Zusammenhang mit dem Lateinischen zu bleiben“, erfüllt, da er nirgend auf eine lateinische Form hinweist.

57. **Das französische Verb**, dessen Anwendung und Formen aus Beispielen älterer und neuerer Schriftsteller erklärt und nach einem leicht faßlichen Konjugazionssysteme geordnet von G. H. F. de Castres. Leipzig, Violet. 1858. 128 S. 1,5 *M.*

Es ist ein reiches Repertoir von Belagstellen über seltene und zweifelhafte Fälle in der Conjugation. Durch vielfache Citate aus den Schriften der bedeutendsten Philologen alter und neuer Zeit erhält das Buch ein gelehrtes Ansehen, auch giebt es manche Belehrung, doch ist es mit Vorsicht in Betreff der altfranzösischen und provenzalischen Formen zu gebrauchen. Das „leichtfaßliche“ Conjugationssystem ist das gewöhnliche aller Grammatiken.

58. **Die französischen Verbalformen** für den Zweck des Unterrichts beschrieben von Dr. Gustav Lücking, Oberlehrer an der Luisenstädtischen Gewerbeschule. Berlin, Weber. 1875. 40 S. 0,8 *M.*

Es ist das neueste und das bedeutendste Werk auf diesem Felde. Aus diesem Buche, so gering es auch an Umfang ist, kann man viel Belehrung schöpfen. Mit peinlicher Genauigkeit und Vorsicht steigt der Verfasser in die Tiefe historischer Forschung und bringt durch seine wissenschaftliche Schärfe Ordnung und Licht in das Formengewirr. Die Grammatik als Wissenschaft ist dem Verfasser entweder eine beschreibende oder eine erklärende. In dem vorliegenden Buche führt er die Formen nur beschreibend vor d. h. er sagt was und wie es ist, ohne sich auf die Entstehung, auf die Weise des Werdens der Formen einzulassen. Höchst wünschenswerth würde es sein, wenn er auch nach dieser Richtung hin das Ergebnis seiner Studien mittheilte. — In seiner vorliegenden Darstellung scheidet er gleich allen Andern Stamm und Endung des Verbs, in der Endung aber sucht er, wenn sie sich vollkommen entwickelt hat, ein Dreifaches nachzuweisen, ein Personzeichen, ein Moduszeichen, ein Tempuszeichen. Diese drei Zeichen haben sich in einer Conjugationsform aber nicht immer zusammen entwickelt: nous parl â mes hat das Tempuszeichen â und das Personzeichen mes; nous parl ass i ons hat das Tempuszeichen ass, das Moduszeichen i und das Personzeichen ons; nous parl ons hat nur das Personzeichen ons.

Die Reihe der aufgezählten wissenschaftlichen Werke eröffneten wir mit einer Abhandlung über die Formen des französischen Zeitworts (No. 43) und wir schließen sie mit einer Schrift über die französischen Verbalformen (No. 58). Wenn wir die Anfangs- und die Schlußschrift vergleichen, so ist allerdings in der Entwicklung der Sache ein großer Fortschritt eingetreten; derselbe berührt aber nicht die Principien der Anschauung, sondern bezieht sich lediglich auf den innern Ausbau der Sache, der durch die fortgesetzten Beobachtungen der letzten 30—40 Jahre ermöglicht wurde. Anfang und Ende der aufgeführten Schriften weist aber darauf hin, daß in der letzten Entwicklungsperiode der

Methode des französischen Unterrichts das Verb der Ausgangs- und Schlußpunkt des rationellen Unterrichts ist.

Die für die Praxis, für den Unterricht in der Schule geschriebenen Bücher wollen wir ebenfalls nach der Zeit ihres Erscheinens ordnen.

59. **Anleitung zur Erlernung der französischen Sprache** von Dr. Philipp Schifflin. Drei Cursen. Elberfeld, Becker. 1832. 1. Cursus 0,75 M. 2. Cursus 2 M. 3. Cursus 1,5 M.

Von dem ersten Cursus, den ich leider nicht habe beschaffen können, sagt der Wegweiser, 3. Auflage: Eine ganz vortreffliche Arbeit. Der zweite Cursus, welcher mir in 3. Auflage von 1851, Wesel bei Bagel, vorliegt, enthält die Formenlehre und syntactische Regeln der einzelnen Wortarten. Die Regeln sind in kurzer Paragraphenform angegeben und erst die zweite Abtheilung des Buches enthält französische und deutsche Uebungssätze. Der dritte Cursus, sagt der Wegweiser von 1844, „enthält die Syntax und bietet neben vielem Neuen, der Frucht gründlicher Forschung, auch manches früher Dagewesene in besserer Begründung. Die Darstellung ist durchaus eigenthümlich und des Studierens werth." Obgleich wir über das Buch im Ganzen nicht aus eigner Anschauung urtheilen konnten, so glaubten wir doch einen Act der Pietät gegen einen Schulmann erfüllen zu müssen, dessen wissenschaftliche Grammatik wir hervorheben mußten.

60. **Französische Schulgrammatik** für Gymnasien und Progymnasien von Dr. Heinrich Knebel, Director des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Köln (gest. 18. März 1859). Erste Aufl. 1834. 10. Aufl. Koblenz, Bädeker. 1860. 1,25 M.

Der Verfasser sagt von seiner Arbeit in der 3. Auflage des Wegweisers, wo er den Unterricht im Französischen bearbeitet hat, „daß die Einführung des Buches unbedingt nur solchen Schulen anzurathen sei, in welchem wenigstens die Elemente der lateinischen Sprache gelehrt werden. Auf jeden Fall wird der Lehrer wohl thun, sich das Buch genau anzusehen. Es stecken Studien darin."

61. **Französisches Sprachbuch.** Elementarmethodische Anweisung zur französischen Sprache und Grammatik. Von Dr. Mager. Stuttgart und Tübingen, Cotta. 1. Aufl. 1840. 7. Aufl. 1864. 2,4 M. 342 S. — (Mager starb am 10. Juni 1858, 48 Jahre alt, in Wiesbaden; geboren am 1. Januar 1810 zu Gräfrath bei Solingen.)

Das Französisch lernen wurde mit diesem Buche erst ein geistbildendes Geschäft, so heißt es in der Encyclopädie von Dr. K. A. Schmid. Wenn Seidenstücker der Name ist, welcher eine neue Periode in der Methode des französischen Sprachunterrichts einleitete, so kann man mit fast gleichem Rechte Mager als die Person aufführen, welche dem französischen Unterricht die jetzt geltende Richtung gegeben hat. Sein französisches Sprachbuch ist die erste und auch bis jetzt wohl noch eine der gelungensten Darstellungen, wie in einem Schulbuche für französischen Unterricht die Wortformenlehre nach etymologischen Grundsätzen zu behandeln, wie dieselbe in Beziehung und Verbindung mit den logischen Gesetzen der Sprache zu bringen, und dies Alles mit gehaltvollen, den Schriftstellern und dem Leben entnommenen Beispielen zu schmücken ist. Mager läßt aus den Beispielen die Regeln abziehen, spricht diese

letzteren scharf und kurz aus, schließt an das Grammatisch-Syntactische gleich eine Fülle von etymologischen Bemerkungen an, und dies in ganz ungezwungener Verknüpfung; der Schüler wird mitten in die theoretische Erkenntnis und in die practische Anwendung der Sprache hineingeführt. Das Sprachmaterial läßt er an der Ausbildung des Satzes sich entwickeln: mit dem nackten Satze, dessen Prädikat ein Verb der I. Conjugation ist, beginnt er und mit dem Satzgefüge schließt er, Alles in planmäßiger Ordnung. Weil sich bei ihm das Eine aus dem Andern entwickelt, sein Unterricht entwickelnd und begründend fortschreitet, so hat Mager für diese Unterrichtsform den Namen der genetischen Methode wieder in Curs gesetzt.

62. **Analytische und synthetische Grammatik der französischen Sprache, nach dem Becker'schen Sprachsystem zum Gebrauche der Deutschen bearbeitet von Ch. Richon. Uebersetzt von J. Himnen. Zürich, Schultheß. 1844. 432 S. 5,64 M.**

Dieses Buch ist, wie sein Titel schon darauf hinweist, die Uebertragung der Beckerschen Grammatik auf die französische Sprache. Es ist schwer, sich in dem Buche zu orientieren, es hätte dem Ganzen ein Index folgen müssen. Im Uebrigen ist der Plan geschickt durchgeführt, und die sprachlichen Erscheinungen reichlich mit gut französischen Beispielen belegt. Der fünfte Abschnitt giebt zusammenhängende Uebungsstücke zum Uebersetzen aus der einen Sprache in die andere; sie sind den Klassikern beider Sprachen entnommen. Die Stücke von Schiller, Lessing, Pfeffel u. s. w. möchten für diese Stufe doch zu schwer sein.

63. **Französisches Elementarbuch nebst Vorbemerkungen über Methode und Aussprache. Von Dr. Bernh. Schmitz. Erster Theil: Vorschule der französischen Sprache. 3. Aufl. 1857. (1. Aufl. 1845.) 1 M. Zweiter Theil: Grammatik und Uebungsbuch für mittlere Klassen. 3. Aufl. 1862. Berlin, Dümmler. 104 S. 203 S. 1,5 M.**

Trotz des wesentlichen Ausbaus, welches der erste Theil in der Zeit von 1845 (1. Aufl.) bis 1857 (3. Aufl.) erfahren hat, ist der Verf. doch seinem ersten Grundprincip treu geblieben. Das Buch beginnt mit dem Präsens von parler und den attributiven Formwörtern, daneben wird die Aussprache vorgeführt. Den einzelnen Nummern, darunter ist zu verstehen, was anderwärts Lectionen, Paragraphen genannt wird, setzt der Verf. nur eine kurze Ueberschrift und einzelne Repräsentanten vor, z. B. „77. Zwei bezügliche Umstandswörter: dont woran, où wo, wohin; où auch fragend. — (donc, also, denn, doch, ou oder)." Dem Lehrer überläßt er die Auseinandersetzung und die Aufstellung der Regeln, die aus den nachfolgenden Beispielen entwickelt und angewendet werden sollen. Zuletzt folgen zusammenhängende Lesestücke.

Die Vorbemerkungen über Methode und Aussprache verbreiten sich (32 Seiten lang) ausführlich über diese Dinge, und enthalten beherzigenswerthe Winke und Wahrheiten, die von der Erfahrung und dem Wissen des Verf. beredtes Zeugnis ablegen.

Der zweite Theil bringt in seinen drei Abschnitten: die Aussprache und Formenlehre, die wichtigsten Regeln der Satzlehre, Lesestücke. Es wird auch hier das gegeben, was für den Umfang des Unterrichts auf dieser Stufe paßt, „hell, übersichtlich, rein und frei von all' solchen Erörterungen, Anleitungen, Anmerkungen, die den Text dem Schüler so zu sagen

verbauen.“ Auf den 16 Seiten der Vorrede schickt auch in diesem Theile der Verf. wichtige Vorbemerkungen über Einrichtung des Buches und Methode überhaupt, wie über die einzelnen Abschnitte im Besondern voran. — Für den Leser, welcher den Namen Bernh. Schmitz kennt, bedarf es nicht der Versicherung, daß das Buch auf dem jetzigen Standpunkt der Sprachwissenschaft steht.

64. **Elementarbuch der französischen Sprache von F. A. Callin, Director der höhern Bürgerschule zu Hannover. Erster Gang. 5. Aufl. 1869. (2. Aufl. 1849.) Zweiter Gang. 1. Aufl. 1855. Hannover, Helwing. 215 S., 362 S. 2,5 M.**

Der erste Gang soll eine Art Vorschule zu Magers Sprachbuch sein und ist ganz nach dem Plane des letzteren gearbeitet. Es wird die Masse des Stoffs, welchen Mager in einer Lection giebt, in kleinere Portionen vertheilt, um so leichtere Uebersicht herzustellen. Die Erläuterungen, welche der Verf. zu den französischen Sätzen giebt, sind auf das kürzeste Maß, auf eine rein schematische Uebersicht zurückgeführt. Der erste Gang giebt auch ein französisches Lesebuch, in welchem anfangs die kleinen Lesestücke mit einer Interlinear-Uebersetzung versehen sind. Aus dem Inhalte des Gelesenen werden französische Fragen gestellt, die der Schüler zu beantworten hat, eben so wie er eine Reihe von deutschen Sätzen, deren Inhalt ebenfalls aus dem Lesestücke hergenommen ist, übersetzen soll.

Der zweite Gang hat den ersten in sich aufgenommen und vervollständigt das Material. Ein Sachregister läßt die einzelnen Erscheinungen auffinden. Die Uebungsstücke sind, wie es nicht anders sein kann, wenn man solchen Spuren wie dem Magerschen Sprachbuch nachgeht, voller Inhalt und der lebendigen französischen Sprache entnommen.

65. **Methodischer Lehrgang für den Unterricht in der französischen Sprache. Eine auf die Muttersprache sich gründende Darstellung. Nebst einem Anhange über die Aussprache. Für Lehrende und Lernende. Von Fr. d'Hargues. Erster Cursus, 1. Abth. (1. Aufl. 1854.) 8. Aufl. 1873. 115 S. 0,8 M. 2 Abth. 5. Aufl. 1870. 177 S. 1 M. Zweiter Cursus. 1856. 1857. 550 S. 3,2 M. Berlin, Schneider (Weber).**

Von den beiden Cursen des Lehrganges hat sich der erste Cursus 1. und 2. Abth. in den Schulen ein Publikum gewonnen, der zweite Cursus ist seiner langen Entwicklungen und Auseinandersetzungen wegen mehr ein wissenschaftliches Buch. Das ganze Buch aber steht auf dem Standpunkt der neueren Philologie. In dem zweiten Cursus stecken auch eigene Forschungen z. B. über den Conjunctiv, über die Satzverkürzungen u. s. w. Was aber das Buch besonders angebahnt hat, das bezieht sich auf ein Zwiefaches. 1. Hat es die Ausspracheregeln stufenweis in die grammatischen Thatsachen hineingearbeitet. Die ersten Paragraphen führen an den Wörtern, welche zur Darstellung der grammatischen Erscheinungen benutzt werden, die einfachsten Töne der fremden Sprache vor, und zwar ausgehend von Lautverbindungen, die sich möglichst eng dem Klange nach an die deutsche Sprache anlehnen. So werden denn parallel neben einander die Formen der Grammatik und die Aussprache in immer zunehmender Entwicklung hinaufgeführt. Mit den ersten 9 Paragraphen sind dann die hauptsächlichsten Lautverbindungen in ihrer Aussprache abgemacht. Zur weiteren Ausbildung der Aussprache enthält der Anhang der ersten Abtheilung das Wichtigste über die

Aussprache. 2. Die grammatischen Erscheinungen werden, so weit es angeht, immer in Beziehung zu den ähnlichen Vorgängen in der Muttersprache gesetzt. Ueberdies will das Buch, daß der Punkt, welcher in der französischen Sprache in Betracht gezogen wird, nicht allein mit der deutschen Sprache nur verglichen werden soll, sondern daß derselbe zuerst in und an den Erscheinungen der deutschen Sprache, der Muttersprache, zur Einsicht gelangt. Daß es die neufranzösischen Formen aus der ältern Sprache herleitete, dieselben auch in Vergleich mit dem Lateinischen setzte, dafür ist das Buch in der ersten Zeit seines Bestehens von den Kritikern wacker gescholten worden. Heute hat der Verf. die Freude, zu sehen, daß er vor 20 Jahren das Richtige gewollt hat, denn die Methode ist, wie oben dargelegt, zu den historischen Begründungen übergegangen, und nicht nur die neu entstehenden Bücher sind die Vertreter dieser Richtung, sondern auch die Lehrgänge, welche zu gleicher Zeit ja auch schon vor 1854 erschienen, haben in ihren neusten Auflagen Wandlungen gemacht und sind ins Lager der Etymologen herübergekommen.

Der erste Cursus enthält in seinen beiden Abtheilungen Alles, was der Unterricht in einer nicht gelehrten Schule erfordert, ja er liefert auch wohl noch Manches über den Schulbedarf hinaus.

66. Theoretisch-practische Schulgrammatik der französischen Sprache für Gymnasien und höhere Bürgerschulen von Dr. L. Süpfle. 4. Aufl. (1. Aufl. 1861.) Heidelberg, Groos. 1872. 366 S. 3 *M.*

Nach zwei Richtungen hin gehen die Verbesserungen, welche die Lehrbücher der neuern Zeit einschlagen: die etymologischen Ableitungen werden in die Formenlehre hineingetragen und die logischen Sprachbetrachtungen werden zur Anordnung des Stoffes angewendet d. h. die Formen werden als Theile eines organischen Ganzen dargestellt. Gewöhnlich haben die aufgeführten Lehrbücher gleichzeitig nach beiden Richtungen hin ihre Vorzüge, aber wir müssen auch diejenigen hierher rechnen, welche ihren Stoff nur nach den Grundsätzen der logischen Sprachforschung ordnen. Deswegen ist obiges Buch hier zu nennen und eben so ist auch aus demselben Grunde hier das Lehrbuch der französischen Sprache von Dr. C. Brunnemann, No. 35, nochmals zu citieren. Das Buch von Süpfle faßt die Veränderungen der Wortformen nur äußerlich auf; z. B. das Imparfait du subjonctif wird vom défini 1. Pers. Einzahl durch Anhängung von se gebildet: j'eus — j'eusse; die I. Conjugation benutzt die zweite Person: tu donnas — je donnasse.

67. a) Elementarbuch der französischen Sprache. Von Dr. D. Steinbart, Director der Realschule I. Ordnung zu Rawitsch. Berlin. Guttentag. 1874. 245 S. 1,8 *M.*

b) Methodische Grammatik der französischen Sprache von Dr. D. Steinbart. Berlin, Guttentag. 1874. 206 S. 1,6 *M.*

c) Uebungen zum Uebersetzen in's Französische im Anschluß an Steinbart's methodische Grammatik herausgegeben von Dr. H. Wüllenweber, Oberlehrer an der Sophien-Realschule zu Berlin. Berlin, Guttentag. 1874. 167 S. 1,2 *M.*

No. 67a. giebt das Nothwendigste der Aussprache, die regelmäßige und unregelmäßige Formenlehre, einige syntactische Bemerkungen, und soll in 3 Jahrescursen absolviert sein, das Buch

nimmt die etymologischen Forschungen der Neuzeit auf, wie sich dies bei der Behandlung des Verbs zeigt. In manchen Sätzen über Lautveränderung kann aber mindestens mancher Irrthum in dem Leser entstehen; der Verfasser schreibt: pass. déf. statt dev-us, je dus; pass. déf. statt je plais-us, je plus; statt je croi-us, je crus. Je dev-us, je plais-us, je croi-us hat aber nie und nirgend existiert, also können auch die heutigen Formen nicht statt jener stehen. Ferner ist es, wie schon oben bei dem Büchelchen: das französische Verbum, erwähnt, kein Lautgesetz, wenn ç und ge vor a, o, u geschrieben wird. In den Aussprach-Regeln und Beispielen ist auch Manches in Frage zu stellen: das eu in neuf soll lauten wie in bleu u. s. w. Die Uebungsstücke zu den Lectionen folgen von S. 148—204 hinter einander.

No. 67b. strebt danach, „die französische Grammatik selbstständig, d. h. unabhängig von der lateinischen und nicht zu ängstlich in der Vergleichung mit der deutschen Sprache hinzustellen.“ Der Verfasser schickt in einer 16 Seiten langen Vorbemerkung eine systematische Satzlehre als den Plan, wonach er gearbeitet hat, voran; diese systematische Satzlehre gliedert sich in: 1) Verbum, a. Tempuslehre, b. Moduslehre, c. Mittelformen, 2) die Rection, a. Cursus und Präpositionen, b. Rection des Infinitivs. 3) Die Construction. — Fremdartig muß allerdings erscheinen — der Verf. macht in der Vorrede darauf aufmerksam, daß in seiner Grammatik manches fremdartig erscheinen werde — wenn es S. 37 über die Modi im Allgemeinen heißt: In Bezug auf die Anwendung des Indicativs kann man, da neben ihm nur der Subjonctif vorkommt, einfach sagen: **der Indicativ steht überall da, wo nicht der Subjonctif eintreten muß.** Die Ausarbeitung der einzelnen Partien ist voller Sorgfalt in Bezug auf Gruppierung des Stoffes, die Belagstellen zu den Auseinandersetzungen sind zu sparsam. Für die Anwendung der in No. 67b. gegebenen Regeln auf das Deutsche ist No. 67c. erschienen. Auf 21 Seiten giebt es kurze Sätze, von S. 21—131 giebt es größere zusammenhängende Stücke. Jene sind ihrer Zahl wegen nicht ausreichend, diese möchten wohl zu schwer sein. Das kleine angehängte Wörterbuch reicht sicher zur Präparation nicht aus.

68. **Französische Schul-Grammatik.** Von Albert Benecke, Oberlehrer an der Luisenschule zu Berlin. Erster Theil. 6. Aufl. Zweiter Theil. 4. Aufl. Potsdam, Stein. 1875. 359 S. 403 S. 2 *M.*

Dieses Buch ist ein echter Repräsentant für die schulgemäße Zubereitung des Stoffes, wie ihn einmal die jetzige Wissenschaft der Etymologie und wie ihn das andere Mal die Forderung eines practischen Unterrichts verlangt. In erster Hinsicht ist die Behandlung der Aussprache und der Verbformen besonders hervorzuheben. Der Verf. vertritt die Ansicht, daß die Aussprache des Französischen etwas sehr Schweres ist, und daß sie deswegen äußerst vorsichtig, aber auch gründlich zu lehren ist, und dies zu thun und thun zu lassen ist er eifrig bestrebt in seiner Grammatik. Er lehrt die Aussprache in stetem Anschluß an die grammatischen Erscheinungen und zwar in einer so ausführlichen und abgestuften Weise, wie es dies kein zweites Buch thut. Er vertritt ferner auch die Ansicht, daß der Unterricht, welcher **Laut** und **Form** der Sprache scheidet, welcher den ersten als das Gestaltende, die zweite als das Gewordene ansieht und hinstellt und dadurch Ordnung und Einsicht in das Gewirr der

Formen schafft, — daß ein solcher Unterricht den Schüler packt und ihn von Fortschritt zu Fortschritt führt. — Der Stoff ist in dem Buche für die Auffassungskraft des Schülers zubereitet, und giebt gleichzeitig dem Lehrer hinreichend Winke für weitere Bildung. Die Beispiele sind inhaltsvoll. Ein ausführlicher Index erleichtert den Gebrauch des Buches.

Der zweite Theil hat es vorzugsweise mit der Syntax zu thun, nur die ersten 134 Seiten geben Ergänzungen zur Formenlehre. Bei der ganzen Anlage des Buches können natürlich auch in der Formenlehre syntactische Erscheinungen nicht fern gehalten werden, wie auch wiederum in dem ausschließlich Syntax benannten Theile Ergänzungen zur Wortlehre sich durchziehen. Das Buch ist seiner ganzen Fassung und seinem Inhalte nach für die mittleren und oberen Klassen der höheren Schulen geschrieben. Die deutschen Uebungsbeispiele bestehen zum Theil aus kleineren Sätzen, zum Theil aus längeren zusammenhängenden Stücken. Das Buch ist eben so tüchtig, wie geschickt gearbeitet.

Indem ich hier die Liste der Bücher schließe, welche die eine, die historische, oder die andere, die logische, Richtung vorzugsweise vertreten, sei nur noch gesagt, daß ich eine absolute Vollständigkeit in der Aufzählung dessen, was gut ist, nicht geben konnte und wollte. Sollte das eine oder andere Buch hier vermißt werden, so ist damit, daß es nicht aufgeführt steht, in keiner Weise ein Urtheil über dasselbe ausgesprochen.

Unsere Darstellung der Weiter- und der Ausbildung der Methode des französischen Sprachunterrichtes hat sich an die Entwickelung geknüpft, wie solche im Laufe des Jahrhunderts in den Lehrbüchern zu Tage getreten ist und haben wir durch die in den verschiedenen Perioden erschienenen Schriften unsere Ansichten und den Fortschritt in der Methode zu belegen gesucht. Diese Schriften enthalten oder offenbaren den **practischen Ausbau der Methode**. Wir können aber diesen Abschnitt des Artikels nicht verlassen, ohne eines Werkes Erwähnung zu thun, welches als Geschichte dieses Litteraturzweiges einmal und sodann als **theoretische Darstellung** der einzelnen Methoden und der Handhabung des fremdsprachlichen Unterrichts von großer Bedeutung ist.

69. a) **Encyclopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen.** Von Dr. Bernh. Schmitz. Greifswald, 1859. Koch. 474 S. 8 ℳ.

b) **Encyclopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen.** Von Dr. Bernh. Schmitz. Erstes Supplement. Greifswald, 1860. Koch. 135 S. 3 ℳ.

c) Zweites Supplement nebst alphabetischen Wort-, Sach- und Namenregistern zur Encyclopädie und zu Supplement I. und II. Greifswald, 1861. Koch. 119 S. 2,5 ℳ.

d) Drittes Supplement. Greifswald, 1864. Koch. 136 S. 2,8 ℳ.

e) Die neuesten Fortschritte der französisch-englischen Philologie. Von Bernh. Schmitz. I. Heft. Greifswald, Akademische Buchhandlung. 1866. 96 S. 1,6 ℳ.

f) II. Heft. Greifswald, Akademische Buchhandlung. 1870. 143 S. 2,5 ℳ.

Das ganze Werk ist eine encyclopädische Darstellung alles dessen, was zum wissenschaftlichen Studium der neueren Sprachen — das sind dem Verf. Französisch und Englisch — gehört; es ist eine historisch-

systematische Revue der gesammten Litteratur; es ist ein Wegweiser für Fachgenossen, die daraus lernen können, wie sie ihr Studium anzufangen, worauf sie bei demselben ihr Augenmerk zu richten haben, und welche pädagogischen Eigenschaften sie sich bei der practischen Ausübung ihres Amtes erwerben müssen. Die Belehrung-Suchenden finden hier die richtigen Wege und Mittel zu ihrem Zwecke, sie finden alle wichtigen größeren oder kleineren Werke, in denen wissenschaftlich oder methodisch der Bau der Sprache, in denen der Wort- und der Phrasenschatz, sowie die Geschichte der neueren Sprachen und ihrer Litteraturen behandelt worden sind, angezeigt und zum Theil kritisiert. Die Eintheilung, welche der Verf. seinen Werken zum Grunde legt, wird erkennen lassen, was man hier finden kann. Er gliedert seinen Stoff folgendermaßen:

1) Die Sprachwissenschaft überhaupt.
2) Litterarische Einleitung in das Studium der neueren Sprachen.
3) Methodik des selbstständigen Studiums der neueren Sprachen.
4) Methodik des Unterrichts in den neueren Sprachen.

Die Ausführungen dieser Rubriken sind die Frucht wissenschaftlicher und pädagogischer Bildung. Die Sprache ist frisch, anregend, lebendig und freimüthig, die Sache oft scharf, aber mit richtigem Namen benennend.

Uebersetzungsbücher.

Als Ergänzung der Lehrmittel des französischen Unterrichts sind noch die Bücher anzuführen, welche den Stoff zu Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Französische liefern. Die meisten methodischen Lehrbücher enthalten französische Sätze und Stücke, in denen die Regeln angeschaut, und auch deutsche Sätze, durch welche die Regeln geübt und angeeignet werden sollen. Auf den oberen Stufen des Unterrichts sind aber die in den Lehrbüchern gegebenen deutschen Uebungssätze oft nicht mehr ausreichend, um eine Gewandtheit im französischen Ausdruck zu erzielen, und so sind die Bücher entstanden, welche durch mehr oder minder zusammenhängende deutsche Stücke zu einer größeren Fertigkeit im Französischen führen sollen. Viele von diesen Büchern sind im Anschluß an bestimmte Grammatiken oder Lehrgänge abgefaßt und verweisen auf dieselben, andere dagegen bieten ihren Stoff ohne solche Rücksicht an.

Die meisten dieser Uebungsbücher haben ihr Material gewonnen, indem sie es zuvor aus dem französischen Original ins Deutsche übersetzten. Wenn auch dies im Ganzen und Großen der richtige Weg ist, so ist doch eine Gefahr dabei, nämlich die, daß sich der deutsche Ausdruck zu eng und sklavisch an das Französische anschließt, wodurch ein holpriges Deutsch entsteht. Wird dagegen die Uebersetzung aus dem Französischen in einem zu freien Deutsch gegeben, dann ist das Letztere allerdings zu einer Rückübersetzung ins Französische noch weniger geeignet als ein deutsches Originalstück. Es sei hier beiläufig bemerkt, daß eine gute, d. h. adäquate Uebersetzung eines französischen Stücks eine sehr schwierige Arbeit ist. Doch wie nun auch die Uebersetzungsbücher entstanden sind, die Hauptsache an und in ihnen bleibt, daß sie dem Schüler durch Bemerkungen, durch

Vokabeln, durch Einschaltungen im Text u. s. w. die passende und hinreichende Hilfe gewähren. Man kann hierin des Guten zu viel und zu wenig thun.

In Betreff des Stoffes, ob er aus der Geschichte, Naturgeschichte der Geographie, dem gewöhnlichen Leben u. s. w. entnommen ist, ob er in der Form der Erzählung, der Beschreibung, des Briefes auftritt, kann der Unterricht und die Methode keine Abstufung aufstellen; die eine Phrase eignet sich für die Förderung des Schülers so gut wie die andere, mag sie sich nun im historischen oder dialogischen Stile finden.

Es würde zu weit führen, wenn wir die hier einschlagenden Lehrmittel nach ihrem Inhalte vorführen sollten, auch hätte es für uns keinen Nutzen. Darum geben wir hier lediglich ein Verzeichnis und summarische Beurtheilung der Bücher, die am meisten in Gebrauch sind. — Zuvörderst muß auf Bücher aufmerksam gemacht werden, die unter den vorhergenannten Nummern schon hierhergehören. Das sind zunächst die unter No. 25 genannten, trefflichen Uebungsbücher von W. Bertram, ferner im Anschluß an Steinbarts methodische Grammatik (No. 67).

70. Uebungsbuch zum Uebersetzen in's Französische. Von Dr. H. Wüllenweber, Oberlehrer an der Sophien-Realschule zu Berlin. Berlin, Guttentag. 1874. 167 S. 1,2 *M.*

Die zusammenhängenden Stücke sind französischen Originalen entnommen, wie der Verf. es auch in der Vorrede sagt. Ein deutsch-französisches Wörterbuch von 45 Seiten gewährt dem Schüler wohl nicht die nöthige Unterstützung beim Uebersetzen.

Eine Fortsetzung und Erweiterung von No. 36 ist

71. Fränkel's Anthologie aus französischen Prosaisten des 18. und 19. Jahrhunderts zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Erster Cursus. 9. Aufl. Von Prof. Dr. M. Strack, Prorector der Königl. Realschule zu Berlin. Berlin, 1869. Klemann. 136 S. 1,2 *M.* Zweiter Cursus. 7. Aufl. Von demselben. Berlin, 1872. Klemann. 148 S. 1,5 *M.*

Im ersten Cursus werden hinter dem Titel jedes Stückes die Originalschriftsteller genannt. Hilfe wird dem Schüler durch Noten unter dem Text gewährt.

72. Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische zum Gebrauch für Gymnasien und Realschulen von G. Hoffmann, Lehrer der französ. Sprache an der Königl. Realschule zu Berlin. Berlin, 1850. Alex. Duncker. 302 S. 2,4 *M.*

73. Graf's Aufgaben zur Uebung des Französischen Stils für die obersten Gymnasialklassen. 1. Abth. Jena, 1851. 1,8 *M.* — 2. Abth. Jena, 1852. 1,8 *M.* — Die 1. Abth. ist durchgehends neu bearbeitet für die obersten Klassen von Dr. Adolf Bräutigam, Oberlehrer zu St. Thomä, und Dr. Otto Knauer, Oberlehrer zu St. Nicolai in Leipzig. Leipzig, Hartknoch. 1872. 182 S. 1,5 *M.*

74. Practische Anleitung zur Bildung des französischen Stils für höhere Klassen der Gymnasien von E. Fr. Tollin, franz. Pred. in Berlin. 2. Aufl. Berlin, Nicolai. 1855. 180 S. 1,5 *M.*

75. Practische Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische für Gymnasien und höhere Bürgerschulen von Louis Albert Beauvais. 4. Aufl. Leipzig, Herm. Schultze. 1859. 333 S. 2 *M.*

Diese vier Bücher datieren aus den fünfziger Jahren und sind zum Theil vom Büchermarkte verschwunden. Es ist dies das gewöhnliche Schicksal der Bücher, sobald ihre Verfasser aus dem Leben scheiden. Nur Grafs Aufgaben haben neue Bearbeiter gefunden. Sämmtliche

vier Arbeiten zeugen von dem Fleiß der Verf. und von der Gewissenhaftigkeit, mit welcher sie ihre Aufgabe zu lösen suchten. Diese Bücher würden neben den neu erschienenen recht gut ihre Stelle behaupten können. Dasselbe gilt auch von

76. **Schule des französischen Briefstils.** Sammlung von Familien- und Geschäftsbriefen zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische von F. W. Steup. 4. Aufl. Liegnitz, 1862. H. Krumbhar. 182 S. 1,5 M.

77. **Deutsche Uebersetzungsstücke zum Uebersetzen in das Französische** zum Gebrauche der Gymnasien und Realschulen von Dr. Fr. H. J. Albrecht, Gymnasiallehrer in Mainz. Mainz, Victor von Zabern. 1855. 156 S. 1 M.

Dies Buch beginnt mit „abgebrochenen" Sätzen und geht dann zu zusammenhängenden Stücken aus der Geschichte über.

78. **Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische** für das Alter von 12—14 Jahren von C. Roller und C. Aßfahl, Lehrer an der lateinischen Schule zu Markgröningen. Heilbronn, Scheurlen. 1857. 121 S. 0,75 M.

Es sind kleine, leichte Stücke, unter welchen Hinweisungen auf die Grammatiken von Eisenmann und Ahn stehen.

79. **Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische** von Dr. Hermann Probst, Oberlehrer am Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Köln. Erster Theil. Für die mittleren Klassen der Gymnasien und Progymnasien. Koblenz. Karl Bädeker. 1858. 128 S. 0,75 M.

Das Buch ist in 8 Abschnitte getheilt. Die ersten 7 Abschnitte sind in Beziehung zu Knebels französischer Schulgrammatik gesetzt und enthalten einzelne Sätze. Der 8. Abschn. giebt zusammenhängende Stücke.

80. **Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische** nebst einigen Themen zu freien Stilübungen oder Vorträgen für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen bearbeitet von Prof. Dr. Gerth, Oberlehrer am Königl. Gymnasium zu Putbus. Leipzig. Steinacker. 1862. 380 S. 3 M.

Das Buch zerfällt in 2 Abtheilungen, die erste giebt die Stücke als Aufgaben zu bestimmten Regeln der Grammatik, die zweite als Aufgaben mit Rücksicht auf Synonymik, Wort- und Satzstellung. Bezug wird genommen auf die Grammatiken von Mätzner, Simon, Hirzel und Plötz. Es ist die Arbeit eines fleißigen und mit pädagogischem Geschick ausgerüsteten Mannes.

81. **Uebungsaufgaben über die Wort- und Satzfügung** von Fr. Gruner, Prof. an der K. Realanstalt in Stuttgart. Stuttgart. 1863. Belser. 239 S. 1,5 M.

Die Aufgaben sind im Anschluß an die Schulgrammatik desselben Verfs. geschrieben. Die einzelnen Paragraphen geben Uebungen zu einem bestimmten Abschnitt der Grammatik. Die ersten Nummern jedes Paragraphs enthalten zuerst einzelne Sätze, die letzten Nummern zusammenhängende Stücke. Ein fein durchgearbeitetes Buch.

82. **Stücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische** von F. G. Bürgny. 2. Aufl. Berlin, 1865. Ferd. Schneider (Weber). 264 S. 1,5 M.

Diese Stücke sind für vorgerücktere Schüler geschrieben, der Inhalt derselben ist interessant und sehr mannigfaltig. Es existirt auch eine

Ausgabe für Lehrer, in derselben sind die deutschen Stücke französisch wiedergegeben.

83. Handbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Zum Gebrauch für Gymnasien und Realschulen von Dr. Karl Chambeau, Prof. am Kgl. französ. Gymnasium in Berlin. Berlin, Guttentag. 1871. 192 S. 1,5 M.

Am Schluß seines Buches giebt der Verf. noch 200 Themata zu freien Aufsätzen.

84. Aufgaben zu französischen Stilübungen für höhere Unterrichtsanstalten in vier Stufen. Von Dr. L. Noiré. Erster Theil für mittlere Klassen. 1860. 1 M. Zweiter Theil. Für die oberen Klassen. 2. Aufl. Mainz, Victor v. Zabern. 1873. 168 S. 1,4 M.

Die Abbreviaturen unter dem Text sind mitunter unverständlich, auch decken die gegebenen französischen Ausdrücke nicht immer das deutsche Wort. Einige Beispiele mögen dies belegen. Im 2. Theil Seite 40 wird zu dem Wort „Grundzüge" unter dem Text der französische Ausdruck car. ess. gegeben, Seite 41 soll „abschütteln" (ein Joch) durch s'aff. übersetzt werden, Seite 49 wird zu dem Satze: „Dieses muthige Volk unterstand sich sogar, ohne Kompaß, unter dem Nordpol hindurch bis zur nördlichen Spitze Rußlands zu steuern" die Notiz gegeben: s'av. vers le p. a. jusqu'à. — Diese Unterstützung des Schülers ist ein wenig zu knapp; car. ess. soll doch wohl heißen caractères essentiels, s'aff. = s'affranchir, s'av. vers le p. a. jusqu'à = s'avancer vers le pôle arctique jusqu'à. — Im Uebrigen ist es eine reichhaltige Sammlung.

IV.

Hilfsmittel zur Erlernung der französischen Sprache.

Zu den Hilfsmitteln, welche die fremde Sprache ihrem Klange nach, ihrer ihr eigenthümlichen Anschauung und Darstellung nach und schließlich ihrem Stoffe nach kennen lehren, rechnen wir die Bücher, welche 1. die Aussprache systematisch behandeln, welche 2. die Wendungen und Redensarten zu geben versuchen, welche 3. die geistige Entwicklung des Volkes, wie sie in seiner Litteratur niedergelegt ist, vorführen: in diese Rubrik gehören die Lesebücher. Zuletzt gehören als Hilfsmittel dann auch noch die Bücher hierher, die das gesammte Material der Sprache, die Wörter, alphabetisch — übersichtlich — aufführen, das sind die Wörterbücher.

---

1. Die Aussprache.

Zu dem innersten Wesen einer Sprache gehört der Ton des gesprochenen Wortes. Die Mittheilung, welche der Zweck und der Ursprung aller Sprachen ist, bleibt unverständlich, wenn der Laut nicht sein Recht erhält. Die Aussprache läßt den Grad der Geistesbildung des Sprechen-

den erkennen. Es ist die Pflicht eines jeden, der auf Bildung Anspruch macht, das, was er spricht, nach allen Seiten hin, also auch in Betreff des Tones edel zu gestalten. Auch hier heißt es, sprich damit ich dich sehe, damit ich dich erkenne. — Die Sünden, welche beim Sprechen einer fremden Sprache, namentlich der beiden modernen — des Französischen und Englischen — von dem Ausländer begangen werden, sind auch heut zu Tage noch sehr groß. Die Aussprache des Französischen verlangt eine ausgebildete Herrschaft über die Sprachwerkzeuge, eine Sicherheit in den feinsten Nuancierungen der Sprachtöne. Außer dieser Fertigkeit in der Handhabung der Sprachorgane muß aber auch das Ohr, als das Organ der Auffassung empfänglich und empfindlich gemacht werden. Nicht minder aber ist für die Auffassung und Nachahmung der Klänge das Auge zu bilden. Erst in der neuesten Zeit haben die wissenschaftlichen Werke dieses Organ in sein Recht eingesetzt, indem man durch den Kehlkopfsspiegel die sichtbare Bildung des Tones beobachtet und dann beschrieben hat. Demnach sind es drei Momente, auf die es bei der Gewinnung einer richtigen Aussprache ankommt, auf die Herrschaft über die Sprachwerkzeuge, auf ein fein gebildetes Gehör, und auf eine scharfe Beobachtung durch das Gesicht. Auf dies Dreies haben Lehrer wie Schüler ihre volle Aufmerksamkeit zu richten.

Man kommt jetzt schon immer allgemeiner zu der Erkenntnis, daß eine correcte Aussprache zu den wichtigsten Punkten in der Lehre einer fremden Sprache gehört. Das hat dann wiederum zur Folge gehabt, daß der Unterricht nach dieser Seite hin von der ersten Stufe und in der vollkommensten Weise beginnt. Was hierin im Anfange versehen wird, läßt sich in der Folgezeit schwer oder vielleicht auch gar nicht verbessern. Wenn auch das Richtige auf der untersten Stufe dem Schüler nicht immer und nicht gleich gelingt, so müssen aber die Anfänge durchaus so angelegt werden, daß der Schüler mit zunehmendem Alter, wenn er seine Sprachwerkzeuge mehr in die Gewalt bekommt, das Vollkommnere aus den angelegten Anfängen gestalten kann. — Trotz dem aber, daß diese eben ausgesprochenen Bemerkungen anfangen, in größeren Kreisen als wahr anerkannt zu werden, so sind doch die Leistungen im Durchschnitt noch nicht bedeutend, und es trifft noch viele Lehrer der französischen Sprache der Vorwurf, daß sie auf die Gestaltung einer schönen, edlen Aussprache nicht den nöthigen Fleiß verwenden. Es glauben immer noch Viele, daß zum Unterricht im Französischen nur Etymologie und Syntax gehöre, und sie begnügen sich gemeinhin mit dem, was ihr Lehrbuch über Aussprache enthält. So richtig dies Kapitel in ihren Lehrbüchern systematisch oder methodisch auch bearbeitet ist, so sind solche Aussprache-Regeln und -Unterweisungen doch nur die Anfänge, welche der Lehrer durch ein eingehendes Studium zu vervollständigen hat. Daß über die richtige Aussprache mehr zu sagen ist, als in den grammatischen und in den methodischen Lehrgängen steht, beweisen die ausführlichen Arbeiten über die französische Orthoëpie, welche in nicht geringer Zahl von Franzosen und Deutschen verfaßt sind.

Die von den Eingebornen über ihre Sprache verfaßten Aussprache-Lehren setzen, da sie für ihre Landsleute schreiben, die Klänge, welche die Buchstaben bezeichnen, als bekannt voraus und können dies ja auch, da die Wörter, in denen die angegebnen Laute vorkommen, von Jugend auf an

das Ohr der Zu-Belehrenden schlagen. Sie sprechen von einem **a profond ou grave** und verweisen z. B. auf das Wort **nous créâmes**, sie sagen ein **o moyen** findet sich in **oser**, sie sagen *l* nimmt die mouillierte Aussprache an in **conseil** und brauchen nicht zu beschreiben oder zu umschreiben, wie die Töne gebildet werden. Anders dagegen müssen diejenigen verfahren, welche einem Ausländer durch schriftliche Darstellung die Aussprache lehren wollen. Es liegt auf der Hand, daß eine phisiologische Beschreibung von der Bildung des Tones, d. h. wie die Sprachwerkzeuge zu stellen sind, um diesen oder jenen Laut hervorzubringen, für den Schulunterricht gar keinen und für einen Gebildeten nur einen zweifelhaften Werth hat. Um nun die Aussprache eines Lautes zu lehren, sind diese Lehrbücher gezwungen in der Muttersprache des Schülers ähnliche Laute aufzusuchen und sie beschreiben das scharfe, kurze **a** und **o** durch das Wort Affe, offen, den Nasalton **on** durch das Wort **On** kel, **an** durch **An** ker. Es weiß aber jeder, daß dies nur annähernde Beschreibungen sind, die von dem wirklichen Laute der fremden Sprache noch himmelweit entfernt liegen. Und so bleibt für den Fremdländer auch weiter nichts übrig, als daß er, wie der Eingeborne, hören und sehen muß, was man ihm vorspricht. Wenn die Grundelemente in den Vokalen ihm zu eigen gemacht sind, dann kann er sich durch schriftliche Hilfsmittel zu einer correcteren Sprache weiterbilden.

Die Hilfsmittel dieses Unterrichtszweiges zerfallen also in zwei Klassen, in solche, die die Laute schon als bekannt voraussetzen und die Unterscheidung der Nuancen nur aufzählen (z. B. **o profond, o** sonore, **o** moyen, etc.), und in solche, die durch analoge Laute in bekannten Wörtern den Klang beschreiben (z. B. aune = **oh** ne oder oi = ua). Die letztern Lehrbücher ziehen Alles in ihren Dienst, wovon sie sich nur Erfolg versprechen; nicht allein die deutsche (Mutter-) Sprache muß ihnen Hilfe leisten, sondern auch die englische Sprache z. B. in der Bezeichnung des ch durch sh, oder auch durch die Manier nach Walkerschem Systeme die Laute durch Ziffern zu bezeichnen.

85. Prononciation de la langue française au XIX siècle tant dans le langage soutenu que dans la conversation d'après les règles de la prosodie, celles du dictionnaire de l'académie, les lois grammaticales, et celles de l'usage et du goût par **Joseph de Malvin-Cazal** ancien professeur de l'université. Paris. Imprimerie royale. 1846. 492 S.

Eine umfassende, gelehrte Arbeit, die von einem Franzosen für Franzosen, also ohne Bezeichnung der Laute geschrieben ist. Der Werth des Buches könnte schon dadurch dargethan sein, daß es à messieurs de l'académie gewidmet ist.

Zehn Jahre früher erschien

86. Traité de prononciation ou nouvelle prosodie française par M[me] **Sophie Dupuis**, membre de la société des méthodes, de la société grammaticale, etc. Paris, chez. Hachette, Delalain, Colas, A. Guyot et Scribe, L'auteur. 1836. 278 S.

Dieses Buch ist vom Büchermarkt verschwunden und wird zum Theil seiner Seltenheit wegen, wiewohl es auch eine allseitige Anerkennung im Inlande (Frankreich) und Auslande gefunden hat, sehr häufig zum Orakel gemacht.

87. **Dictionnaire de la prononciation de la langue française, indiquée au moyen de caractères phonétiques, précédé d'un mémoire sur la réforme de l'alphabet par Adrien Feline. Paris, Firmin-Didot Frères. 1851. 383 S.**

Feline wollte das Alphabet vervollkommnen und mit den aus der lateinischen, griechischen, englischen Sprache genommenen Zeichen — 35 an der Zahl — die Schreibweise vereinfachen, um so die Landbewohner und die Araber in Algier leichter und schneller zum Lesen des Französischen zu führen. Er huldigt der phonetischen Schreibweise: er schreibt keinen Buchstaben, der nicht gesprochen wird. Für die Fremden ist diese Darstellung von großem Nutzen.

88. **Traité complet de la prononciation française de la seconde moitié du XIX siècle contenant les règles de prononciation de tous les mots de la langue française, de tous les termes propres aux arts, aux sciences et à l'industrie, et de tous les noms propres historiques, géographiques et mythologiques français et étrangers par M.— A. Lesaint, professeur de langue et de littérature françaises. Seconde édition. Hambourg, Maucke. 1871. 502 S. 9 M.**

Diese zweite Aufl. hat gegen die erste, 1850, bedeutend gewonnen. Die Bezeichnung der Laute ist diejenige durch französische Zeichen: printemps = praintan.

89. **Lehrbuch der französischen Aussprache in ihrem ganzen Umfange eingerichtet zum Lesen Lernen; nebst den Elementen der Grammatik und französischen Uebersetzungs-Stücken. Schul- und Hülfsbuch für Lehrende und Lernende. Von W. Stieffelius. Ancien Pasteur. 6. Aufl. Leipzig, Schultze. 1860. 227 S. 1,25 M.**

Der Verf. hat sein Buch, wie der Titel sagt, zu einem Schulbuch, welches als eine Fibel nach der Lautiermethode zu benutzen ist, eingerichtet. Zur Erklärung der Töne zieht er deutsche Wörter heran. Der erste Theil lehrt das Lesen in einzelnen Wörtern, der zweite Theil das Lesen der Wörter in Verbindung mit andern. Wenn die Lehre von der Aussprache auch nicht in der vollständigsten Weise hier abgehandelt ist, so ist aber das Gegebene überall mit feinen Bemerkungen ausgestattet.

90. **Leitfaden zur Erlernung der französischen Aussprache von Albert Hamann, Oberlehrer an der Realschule zu Potsdam. Erstes Heft. Für Elementar- und untere Klassen. Potsdam, 1854. Horwath. 104 S. 1,5 M.**

Die Aussprache der verschiedenen Vokaltöne wird in diesem Buche nach dem Walkerschen Systeme, durch Beziffrung bezeichnet. So geeignet das Beziffrungssystem auch sein mag, um die Uebergänge des einen Tons in den andern anzugeben, so hat dasselbe doch namentlich für den Anfänger große Schwierigkeiten durch seine bunte Ausstaffierung der Wörter. Man sehe sich beispielsweise die Wörter le théatre und un orchestre in dem Buche an, ersteres wird dargestellt (le theat'r) und über dem ersten e steht die Ziffer 5, über dem zweiten der Bruch $^1/_2$ und über dem a steht die Ziffer 1; das zweite Wort wird geschrieben (eu orkeçt'r), über dem u muß stehen 2n, über dem o die Ziffer 2, über dem e ebenfalls 2. Die Sache selbst ist aber mit großer Sachkenntnis gearbeitet.

Dem ersten Heft ist noch ein zweites Heft für obere Klassen gefolgt, dessen Inhalt auf dem Titel zum ersten Hefte folgendermaßen angegeben

96. Écho français, ou nouveau cours gradué de conversation française. Auch unter dem Titel: Praktische Anleitung zum französischen Sprechen. Von Fr. de la Fruston. Mit einem vollständigen Wörterbuche. 7. Aufl. Leipzig, Violet. 1872. 120 S. u. 72 S. 1,5 M.

Diese beiden Bücher unterscheiden sich von den vorhergehenden dadurch, daß sie ihre Themata nur im französischen, leichten Conversationston, also ohne deutsche Uebersetzung, behandeln. Von der ersteren Arbeit (No. 93) erfährt man nur beiläufig in der Vorrede, daß Herr Lepâge mit derselben in Verbindung steht, während Herr Fließbach hätte sagen müssen, das Buch ist von und nicht nach Lepage gearbeitet. Noch Näheres hierüber siehe Schmitz Encyclopädie S. 130. Auch Herr Fließbach hat dem Echo ein Wörterbuch beigegeben

97. Vocabulaire systématique et guide de conversation française. Methodische Anleitung zum französisch Sprechen für obere Klassen höherer Schulen und zum Privatgebrauche. Von Dr. Carl Ploetz, Professor. 14. Aufl. Berlin, 1874. Herbig. 452 S. 2 M.

98. Vocabulaire systématique. Methodische Anleitung zum französisch Sprechen für obere Klassen höherer Schulen und zum Privatgebrauche, in Frankreich verfaßt von Dr. phil. Boelkel. Braunschweig, Vieweg. 1871. 176 S. 1,6 M.

Beide Bücher gehören wiederum zusammen, nicht weil sie äußerlich denselben Titel führen, sondern weil in beiden dasselbe Prinzip in Verarbeitung des Stoffes befolgt ist. Zunächst oder der Hauptsache nach geben sie die Vokabeln, welche zu einer Begriffssphäre gehören und die der Schüler doch vor allen Dingen wissen muß, wenn er über einen Gegenstand sprechen will. Dann sind die gegebenen Wörter in Redensarten wiedergegeben, um dadurch verwandte Begriffe klar zu machen. Z. B. Ploetz giebt bei le bord die Ausdrücke le bâbord, le tribord, aborder, prendre terre, descendre à terre, l'abordage, un grappin. Oder Boelkel: La saison, saison des vendanges, des fleurs, des fruits, saison des orages. fig. moment convenable pour faire ou dire qch: ce discours est de saison, ce conseil n'est plus de saison, est hors de saison, saison morte, le retour des saisons.

Das Buch von Ploetz hat weite Verbreitung gefunden, wie dies schon durch die Zahl der Auflagen bewiesen wird. Boelkels Buch hat aber einen nicht mindern Werth, nur ist die deutsche Uebersetzung, welche ihm durchgängig fehlt, doch an vielen Stellen wünschenswerth. Von dem Erscheinen des versprochenen zweiten Theiles ist mir noch nichts bekannt geworden.

---

3. Die Lectüre.

Darüber, daß Lesebücher neben den französischen Lesestücken, die zum Theil jede Grammatik enthält, nöthig, brauchen wir uns nicht verbreiten. Zwei Punkte sind es jedoch, die bei dieser Gelegenheit einer kurzen Besprechung bedürfen.

1. Durch die Lectüre soll eine Einsicht in das geistige Leben des Volkes gegeben werden. Dies kann geschehen entweder durch das Lesen vollständiger Werke oder durch Proben aus den Schriften verschiedener Schriftsteller. Im ersten Falle haben wir die sogenannten Collections-

oder Bibliotheks-Ausgaben, im andern Falle die Chrestomathien. Die Beantwortung der Frage, ob man mit den Schülern einen Schriftsteller ganz, oder ob man von mehreren Autoren einzelne Stücke liest, mit andern Worten, ob man sich der Collectionen oder der Chrestomathien zu bedienen hat, hängt vor allen Dingen von dem Standpunkte der Schüler ab. Es würde in dieser Beziehung wohl allgemein giltige Regel sein, daß auf der unteren Stufe Lesebücher, auf der oberen Stufe vollständige Werke zu lesen sind. — Was nun die Chrestomathien anbetrifft, so sind einige so geordnet, daß sie ihren Lesestoff chronologisch vorführen, so daß er eine angewendete Litteraturgeschichte ist; andere befolgen diese Rücksicht nicht. Ferner, einige Lesebücher sondern Prosa und Poesie, andere geben beides untermischt. Hierdurch wird der Werth eines Buches nicht entschieden.

2. Ein wichtiger Punkt ist die Präparation. Wie der Schüler sich auf ein Lesestück vorzubereiten hat, das muß ihn gelehrt werden. Wenn der Schüler zum Lesebuch übergeführt wird, und das muß sobald als möglich geschehen — als Vorstufe ist nur das Elementarste aus der Formenlehre erforderlich —, so muß der aufzugebende Abschnitt, der im Anfange nur klein sein darf, mit ihm in der Stunde durchgenommen werden, der Lehrer muß ihm gleichsam vorpräparieren. So erweckt man in dem Schüler Lust und Liebe zur Lectüre, die dagegen getödtet wird, wenn man ihn nicht gleich anfangs über Schwierigkeiten, die für den Anfänger auch in der leichtesten Lectüre vorkommen, hinweg hebt. Der Einwand, daß man auf diese Weise unselbstständige Menschen erzieht, kann wohl nicht ernstlich gemeint sein. Wenn die Kraft d. h. das Wissen des Schülers zugenommen hat, und er viele Kunstgriffe, die bei der Präparation aus einem Wörterbuche oder Lexicon vorkommen, kennen gelernt hat, dann bleibt noch hinlänglich Zeit für ihn, selbstständig zu werden. Wir sind also, wie hieraus hervorgeht, der Meinung, daß das Vorpräparieren des Lehrers nur im Anfange zu geschehen hat. Wie lange es fortgesetzt werden muß? Darüber hat der einsichtige Lehrer zu entscheiden, indem er die Kraft des Schülers und die Schwierigkeit des Lesestückes in Betracht zieht.

Von den hierhergehörigen Lehrmitteln sind zunächst diejenigen zu nennen, die schon in den früheren Ausgaben des Wegweisers als werthvolle aufgeführt sind und die auch in der Neuzeit noch nicht übertroffen sind. Die Pflicht der Pietät gegen die Arbeit unseres Vorgängers Knebel wird uns leicht, da seine Urtheile auch heute noch gelten.

99. **Handbuch der französischen Sprache und Literatur, von L. Ideler und H. Nolte. Erster und zweiter Band enthaltend die Prosaiker und Dichter bis zur Revolution von 1789. Desselben Werkes dritter und vierter Band, enthaltend die Prosaiker und Dichter der neueren und neuesten Literatur, bearbeitet von Dr. L. Ideler. 1. Bd. 10. Aufl. Berlin, 1849. 2. Bd. 6. Aufl. Berlin, 1837. 3. Bd. 3. Aufl. (von Heydemann), 1845. 4 Bd. 2. Aufl. 1842. Jeder Band 3,75 ℳ.**

„Dies Buch ist denen zu empfehlen, welche lieber Chrestomathien oder Mustersammlungen ihren Schülern in die Hände geben, um sie practisch mit dem historischen Verlauf der Litteratur bekannt zu machen, und ihnen eine größere Mannigfaltigkeit von Darstellungsformen vorzuführen.“ Knebel.

100. **Handbuch der neuern französischen Sprache und Literatur, von Carl Büchner und Fr. Herrmann.** Prosaischer Theil. Berlin, Duncker u. Humblot. 1833. 3. Aufl. 1843. 4 *M*. Poetischer Theil. Ebendaselbst. 1835. 4 *M*.

„Dies Buch ist nicht minder empfehlenswerth." Knebel.

„Mit noch tieferer Einsicht angelegt erscheint uns (Knebel)":

101. **Handbuch der neuern und neusten französischen Literatur von Ferd. Wilh. Naumann.** Erster Band: Chrestomathie aus französischen Dichtern des 19. Jahrhunderts. Leipzig, Barth. 1834. 3,75 *M*. Zweiter Band: Chrestomathie aus französischen Prosaikern des 19. Jahrhunderts. Ebend. 1837. 4,15 *M*.

„Unter den von Franzosen bearbeiteten Chrestomathien möchte sich schwerlich etwas Besseres finden, als folgendes, aus einer tiefen Durchdringung des Gegenstandes hervorgegangene und mit klarem Bewußtsein dessen, was der Jugend frommt, angelegte Werk (Knebel)":

102. **Chrestomathie française par A. Vinet.** Tome I. Littérature de l'enfance. 3 édition Bâle; Neukirch. 1838. 3 *M*. Tome II. Littérature de l'adolescence. 3 édition, ib. 1840. 3,5 *M*. Tome III. Littérature de la jeunesse et de l'âge mûr. 3 édition, ib. 1841. 5,5 *M*.

„Für den gewöhnlichen Schulbedarf möchte der erste und zweite Band wohl völlig ausreichen." (Knebel).

„In der vorherrschenden Berücksichtigung des stofflichen Interesses, wenn gleich hie und da von abweichenden Grundansichten ausgehend, steht neben diesem Werke" (Knebel):

103. **Französische Chrestomathie.** In sechs Büchern: episch, lyrisch, dramatisch, historisch, rhetorisch, didaktisch. Von Dr. Mager. Zwei Abtheilungen. Stuttgart, Cotta. 1842. (Neue Auflage sollte 1853 erscheinen.) 5,5 *M*.

„Eigenthümlich ist dieser Sammlung, daß der Herausgeber den Stoff nach den Gattungen zusammengestellt, von jeder Gattung ein ganzes Werk neben Fragmenten aus andern Werken gegeben und bei der Auswahl mehr auf die Mittheilung des Besten als auf Excerpirung einer großen Anzahl von Autoren gesehen hat. Litterarhistorische und biographische Einleitungen sind ganz ausgeschlossen; Anmerkungen sollen, wenn sich das Bedürfniß derselben ergibt, in einem besondern Anhang nachgeliefert werden. Die Aufgabe, welche der Verf. sich gestellt hat, daß, „was man für Knaben und Jünglinge zusammengestellt hat, auch Erwachsene mit Vergnügen lesen können," darf als gelöst angesehen werden." (Knebel.)

Ich benutze diesen Ort, um hier gleich die Schrift einzureihen, welche Mager diesem Werke als Vorstufe voraufzuschicken wünscht:

104. **Französisches Lesebuch von Dr. Mager.** Erster Band. 7. Aufl. Stuttgart, Cotta. 1856. 246 S. 1,2 *M*. Zweiter Band. 5. Aufl. Ebendaselbst. 1853. 414 S. 2,4 *M*.

Die Vorrede zum Zweiten Band (XXII enggedruckte Seiten) ist ihrem Inhalte nach, der sich besonders über die Lectüre im Französischen verbreitet, bedeutend. Auch die Vorrede zum Ersten Band (XIV Seiten) steht ihr nicht nach. Das Lesebuch ist eins der reichhaltigsten und wohlgeordnetesten.

„Hieran reihen wir, als sehr unterrichtend für Lehrer, desselben Verfassers" (Knebel)

105. Geschichte der französischen National-Litteratur neuerer und neuester Zeit. (1789—1837.) 93 Bogen. Berlin, Heymann. 1837—39. 18 *M.*

I. Erstes Buch: Einleitung. Zweites Buch: die classische Schule. (XII und 428 S.)

II. Drittes Buch: Die romantische Schule. (XIV und 378 S.)

III. Viertes Buch: Redner. Fünftes Buch: Geschichtsschreibung. (XXIV und 343 S.)

IV. Sechstes Buch: Philosophie. (XXIX und 245 S.)

„Die Belege zu dieser Litteraturgeschichte enthält die folgende Sammlung" (Knebel):

106. Tableau anthologique de la littérature contemporaine. (1789—1837). 99 Bogen. Berlin, Heymann. 1837—38. 12 *M.*

I. Ecole classique. Ecole romantique. (XVIII und 700 S.)

II. Orateurs. Historiens. (XVI und 526 S.)

III. Philosophie. Sciences exactes. (XX und 254 S.)

Zu diesen Anthologien muß noch hinzugefügt werden:

107. La France littéraire. Morceaux choisis de littérature française ancienne et moderne. Recueillis et annotés par **L. Herrig** et **G. F. Burguy.** Brunsvic. Westermann. 1856. 4me édit. stéréot. 1860. 4 *M.*

Das Buch führt Sprachproben von dem Anfange dieses Jahrtausends bis auf die Jetztzeit vor. Die Einleitungen zu den verschiedenen Perioden der Sprachentwicklung und zu den Klassikern sind den beiden französischen Litteraturgeschichten entnommen und natürlich in französischer Sprache gegeben.

Als Vorbereitungsstufe zu der France littéraire ist erschienen:

108. Premières lectures françaises. Französisches Lesebuch für mittlere Klassen höherer Lehranstalten von **Ludwig Herrig.** Braunschweig, Westermann. 1864. 235 S. 1,6 *M.*

Sie enthalten prosaische und poetische Lesestücke ohne weitere Classificierung der Stil- und Dichtungsarten.

109. Manuel de Littérature française par **Charles Ploetz,** Dr., troisième édition, augmentée d'une introduction (coup d'oeil sur l'histoire de la littérature jusqu'à Corneille). Berlin, Herbig. 1871. 768 S. 4,5 *M.*

Dieses Buch giebt Proben von den bedeutendsten Schriftstellern seit Corneille bis in die Neuzeit. Von jedem angeführten Schriftsteller werden litterar-historische Notizen in französischer Sprache gegeben.

Wenn wir nun an die Arbeit herangehen, das noch übrige Unterrichtsmaterial vorzuführen, welches in überreicher Auswahl vorliegt, so heben wir zunächst die Collections- oder Bibliotheks-Ausgaben heraus.

110. Bibliothek gediegener und interessanter französischer Werke. Zum Gebrauche höherer Bildungsanstalten ausgewählt und mit den Biographien der betreffenden Klassiker ausgestattet von **Dr. Ant. Goebel.** Münster, Theissing.

Von dieser Bibliothek waren im Jahre 1868 bereits 30 Bändchen, à Bdch. 0,4—1,5 *M.*, erschienen. Es ist der Text der Autoren ohne sprachliche Bemerkungen abgedruckt, am Anfange jedes Buches werden litterarhistorische Bemerkungen, die Verfasser und die Entstehung ihrer Werke betreffend, und am Ende der Bändchen werden kurze sachliche,

den Inhalt betreffende Anmerkungen gegeben. Viele der Bändchen haben mehrere Auflagen erlebt.

111. Chefs-d'oeuvre des classiques français avec commentaires choisis des meilleurs commentateurs, augmentés de remarques par Dr. O. Fiebig et St. Leportier. Leipzig, Voigt et Günther.

Bis zum Jahre 1868 waren 15 Hefte erschienen, welche dramatische Werke von Corneille, Racine und Molière enthielten. Wo in den Schulen sich das Bedürfnis herausstellt, alt-classische französische Werke zu lesen, da kann man zu dieser Ausgabe greifen. Die Verf. haben sprachliche Anmerkungen unter dem Text und in französischer Sprache gegeben. Der Preis der Hefte bewegt sich von 0,5—1 ℳ.

112. Collection d'auteurs français. Sammlung französischer Schriftsteller für den Schul- und Privatgebrauch herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von G. van Muyden, Dr. phil. und Ludwig Rudolph, Oberlehrer an der Luisenschule zu Berlin. Berlin, Janke und später Altenburg, Pierer. Preis eines Heftes 0,5 ℳ. Doppelheft 1 ℳ.

Diese Sammlung erscheint seit 1862 und es sind von ihr bis jetzt drei Serien, à 10 Hefte, vollständig und von der vierten Serie 6 Hefte erschienen; von vielen Heften ist schon die zweite und dritte Aufl., von den Töpfferschen Genfer Novellen die vierte Aufl. nöthig geworden. — Die Stücke sind mit erläuternden Anmerkungen unter dem Text versehen, die sich namentlich bei den ältern Klassikern auf die Abweichungen von dem heutigen Sprachgebrauch beziehen. Eingeführt in das Stück wird der Leser durch eine litterarische Einleitung über den Schriftsteller und sein Wirken, durch eine Inhaltsangabe des vorliegenden Stückes. Den metrischen Stücken geht noch eine kurze Prosodie voraus. Die Herausgeber haben ihre Wahl aus älteren und neueren classischen Werken getroffen. Die Sammlung ist eine empfehlenswerthe Arbeit.

113. Schulausgabe der beliebtesten Schriften französischer Autoren. Mit Wörterbüchern und Anmerkungen, herausgegeben von Prof. Dr. Ed. Hoche und M. C. Thibaut. Verlag von Fleischer in Leipzig.

Die Herausgeber haben ihre Wahl hauptsächlich auf die moralisierenden Schriften Florians, Fénelons, Bouillys, der Cottin gelenkt; es leben hier die früher vielgelesenen, weichlichen Schriften: Wilhelm Tell, Numa Pompilius, Telemach u. s. w. wieder auf. Die Madeleine von Jules Sandeau möchte doch wohl aus pädagogischen Gründen für höhere Töchterschulen nicht recht passend sein, der Philosophe sous les toits par Emil Souvestre, so sittlich auch seine Philosophie ist, dürfte doch etwas mehr Lebenserfahrung, als die Schule sie liefert, verlangen. Die Anmerkungen unter dem Text sind sicherlich ein wenig zu niedrig gehalten.

Aus der großen Zahl der vorliegenden Chrestomathien können wir nur eine beschränkte Auswahl treffen und dennoch wird die Reihe der aufzuführenden Bücher noch ziemlich lang werden, da wir gute, brauchbare Sachen nicht übergehen können. Hierdurch ist es geboten, in der Kritik der Bücher äußerst knapp zu werden.

Zuerst Chrestomathien, die ihrer litterar-historischen Einleitungen, oder ihrer äußeren Anordnung wegen eine practische Vorschule zu einer Litteraturgeschichte sind:

114. Französisches Lesebuch in einer Auswahl prosaischer und poetischer Lesestücke aus den besten französischen Schriftstellern älterer und neuerer Zeit, mit Erklärungen und Wörterverzeichnissen versehen und zum Schulgebrauch. Herausgegeben von H. Verneaud. 1. Theil. 123 S. 0,9 *M*. Stettin, Weiß. 1846. 2. Th. 297 S. 2 *M*. Ebend. 1847.

Es beginnt mit den Schriftstellern des 17. Jahrh. und steigt in chronologischer Folge bis zur Neuzeit auf. Eine geschickte Auswahl.

115. Lectures choisies. Französische Chrestomathie. Mit kurzen biographischen Notizen, erklärenden Anmerkungen in französischer Sprache und einem Wörterverzeichniß von Dr. Carl Ploetz. 8. Aufl. Berlin, 1860. Herbig. 376 S. 1,8 *M*.

Die bibliographischen Notizen händeln hintereinander die Hauptschriftsteller des 17., 18. und 19. Jahrh. ab. Die Lesestücke sind nach ihrem stofflichen Inhalte zusammengestellt.

116. Lectures choisies. Poésie et Prose. Französisches Lesebuch. Zum Schulgebrauch. Herausgegeben von Dr. W. Reetzke. 1. Theil. Mit einem Wörterbuche. 7. Aufl. Berlin, 1872. Weidling. 140 S. 0,8 *M*. 2. Theil. Mit erläuternden Anmerkungen und einem Anhange: Notice biographique et bibliographique des principaux écrivains français. 3. Aufl. Ebend. 1871. 421 S. 2 *M*.

Der 1. Theil enthält kleine Lesestücke, der Fassungskraft der Schüler auf der unteren Stufe angepaßt. Der 2. Theil hat Prosa und Poesie gesondert.

117. Chrestomathie française ou livre de lecture, de traduction et de récitation à l'usage des écoles allemandes par Joseph Schwob. Première partie, deuxième édit. Zurich, Meyer et Zeller. 1868. 304 S. 2 *M*. Deuxième partie, deuxième édit. Ibid. 1872. 368 S. 2,5 *M*.

In dem zweiten Theile geht den Stücken eine kurze bibliographische Notiz des Autors vorauf. Diese Chrestomathie ist eine tüchtige Arbeit.

Es folgen nun Lesebücher, die auf litterargeschichtliche Anordnung und Notizen kein Gewicht legen.

118. Französische Chrestomathie für Real- und gelehrte Schulen. I. Cursus bearbeitet von Fr. Gruner, Hauptlehrer an der Königl. Realanstalt in Stuttgart. 4. Aufl. Stuttgart, Metzler. 1854. 354 S. 2,4 *M*. II. Cursus bearbeitet von Dr. Wildermuth, Ober-Reallehrer am Lyceum in Tübingen. 2. Aufl. Ebend. 1851. 468 S. 3 *M*.

Am Ende jedes Cursus sind Bemerkungen zu dem Texte gegeben, sie sind sachlicher und sprachlicher Art und zeugen von der pädagogischen wie von der wissenschaftlichen Bildung der Verfasser. Die Poesie ist aber, namentlich im II. Cursus etwas zu kurz gekommen.

119. Französisches Lesebuch von Dr. Heinrich Lüdecking, Prof. am Gymnasium in Wiesbaden. Erster Theil. Mit Anmerkungen und einem vollständigen Wörterbuch. Für untere und mittlere Klassen. 13. Aufl. 1874. 1,75 *M*. Zweiter Theil. Für obere Klassen. 5. Aufl. 1873. 3 *M*. Wiesbaden, Riedner.

Der Stoff ist mit richtigem Takte für das Bedürfnis der Schule gewählt; die Anmerkungen unter dem Text sind mit Sorgfalt gearbeitet.

120. Fr. Gedike's Lesebuch für mittlere Klassen. Herausgegeben von Bernh. Schmitz. 20. Aufl. Berlin, Dümmler. 1864. 227 S. 1,25 *M*.

121. Le livre des demoiselles. Ein französisches Lesebuch für Mädchenschulen. Von H. Barbieux. I. Cursus. 5. Aufl. Leipzig, Teubner. 1870. 80 S. 0,75 *M*. II. Cursus. 5. Aufl. Ebend. 1871. 206 S. 2,25 *M*.

Dies sind alte, bewährte Unterrichtsbücher.

122. **Französisches Lesebuch** für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. Vorwiegend aus neueren Schriftstellern zusammengestellt von **W. Bertram.** 2. Aufl. Ausgabe B. Berlin, Kobligk. 1873. 367 S. 2 *M.*

123. **Französisches Lesebuch** für die oberen Klassen von Gymnasien, Realschulen und ähnlichen Anstalten. Systematisch nach den verschiedenen Litteratur-Gattungen geordnet und mit sacherklärenden Anmerkungen versehen von Conrector Dr. **Lansing.** 2. Aufl. Osnabrück, Rackhorst. 1869. 2,7 *M.*

Beide Lesebücher sind sowohl ihres Stoffes als auch ihrer Anordnung wegen sehr zu empfehlen. Die Poesie ist in No. 122 etwas zu karg bemessen. Das Papier zu dem **Bertram**schen Buche könnte wohl etwas besser sein.

Nur Gedichte enthalten:

124. **Auswahl französischer Gedichte** von Malherbe bis auf die Gegenwart. Mit einer Verslehre nach Quicherat, herausgegeben von Carl **Goldbeck.** Potsdam, 1859. Stein. 426 S. 2,75 *M.*

125. **Bouquet de fleurs** par **Philippine Eicke,** née Dubieds. Seconde édition. Breslau, 1866. Kern. 175 S. 1,8 *M.*

126. **Choix de poésies** par **E. Burtin.** Berlin, Sauvage. 1870. 359 S. 2,5 *M.*

Die Auswahl in allen drei Büchern ist aus den Dichtern der drei letzten Jahrhunderte getroffen.

Lesebücher, die durch eine Sammlung von Fragen, welche sich hinter den Lesestücken befinden, zur Conversation anleiten wollen, sind:

127. **Französisches Conversations-Lesebuch** von Dr. **Anselme Ricard.** 2. Ausgabe. Prag, 1873. Tempsky. 263 S. 3,2 *M.*

128. **Petits Contes** pour les enfants par l'auteur des oeufs de pâques. Mit Sprechübungen und Wortregister versehen von **Fr. W. Steup.** 9. Aufl. Liegnitz, 1872. Krumbhaar. 127 S. 1 *M.*

129. **Lectures instructives et amusantes** à l'usage des écoles. Französisches Lesebuch für mittlere Klassen höherer Lehranstalten. Mit Sprechübungen, Wort- und Sacherklärungen versehen von **Fr. W. Steup.** Liegnitz, 1873. Krumbhaar. 236 S. 2 *M.*

Die Lesebücher dieser Art stellen uns vor die Frage: Woher ist das Material zu den mit den Schülern zu treibenden Conversationsübungen zu nehmen? Zwei Wege sind es besonders, die da eingeschlagen werden, um den Stoff zur Unterhaltung zu gewinnen. Die Einen benutzen hierzu das Lesestück, die Andern schließen die französischen Sprechübungen an die Bildertafeln, welche in dem deutschen Unterrichte zur Bildung des deutschen Ausdrucks gebraucht werden — es sind dies die allbekannten **Wilke**schen und **Strübing**schen Bildertafeln. Welcher Weg der richtigere und der sichere ist, läßt sich schwer entscheiden. Auch im deutschen Unterrichte gehen wir bald den einen, bald den andern Weg. Das **Lesestück** wird zergliedert, seinem Inhalte und seinem Bau nach besprochen, um den Verstand und das Gemüth des Schülers zu bilden. Die **Bildertafel** wird angeschaut, um den Schüler mitten in eine Situation zu versetzen; sein Interesse an der Sache, die er anschaut, wird erweckt und erhöht, und in dieser Anspannung seiner Kräfte spricht er, ohne weiter getrieben zu werden, gleichsam von selbst. Auch diesen letztern Weg hat man bei der fremden Sprache, zur Gewinnung einer Fertigkeit in derselben, eingeschlagen. Folgende Schriften liefern für solche Sprechübungen das Material:

130. Material zu französischen Sprechübungen im Anschluß an die Strübing-Winkelmannschen Bilder zum Anschauungsunterricht von Marie Küster. Halle, Schmidt. 1865. 67 S. 0,6 M.

131. Der Anschauungs-Unterricht in der französischen Sprache auf Grundlage der Strübingschen Bilder von F. Kuhnow, Schulvorsteher in Berlin. Berlin, 1871. Thiele. 108 S. 0,85 M.

132. Recueil de mots français pour les exercices de langage d'après les tableaux de M. Strübing par E. Burtin. Deuxième édition. Berlin, Sauvage. 1872. 142 S. 1 M.

133. Französische Sprech- und Sprachübungen auf Grund der Wilkeschen Bildertafeln. Von C. Tröger und H. Dietz. Breslau, 1874. Kern. 68 S. 1,2 M.

Die Frage bei Benutzung solcher Unterrichts-Hilfsmittel, da sie in Anlehnung an deutschen Gebrauch meisthin nur von Deutschen geliefert werden, ist die, ob sie auch in jeder Beziehung correctes Französisch bieten.

---

4. Litteraturgeschichten und Wörterbücher.

Es bleibt übrig, noch die Hilfsmittel anzuführen, welche über die Geschichte der französischen Sprache Belehrung geben und zuletzt diejenigen, welche den Körper der Sprache, ihren Vorrath an Wörtern, systematisch, d. h. alphabetisch geordnet, vorführen.

An **Litteraturgeschichten** sind zu empfehlen A. Baron: Histoire abrégée de la littérature française depuis son origine jusqu'au XVIIe siècle. Seconde édition. Bruxelles. Librairie universelle de Rosez. 1851. 581 S. 7 M. — Peschier: Cours de littérature française. Stuttgart. 1839. 6,75 M. Er beginnt von den ältesten Zeiten und geht bis zum 19. Jahrhundert — J. Demogeot: Histoire de la littérature française depuis ses origines jusqu'à nos jours. 12me édition. Paris, Hachette. 1871. 684 S. 3,7 M. — Eugène Gérusez: Histoire de la littérature française depuis ses origines jusqu'à la révolution. Ouvrage auquel l'Académie a décerné le grand prix Gobert. I tome. 488 S. II tome. 507 S. Huitième édition. Paris. Didier. 1869. 7 M. — F. Haas: Tableau historique de la littérature française à l'usage des gymnases, des lycées et des écoles supérieures. Ière livraison. Depuis la formation de la langue française jusqu'à la fin du XVe siècle. Darmstadt, Kern. 1855. IIe livraison. XVIe et XVIIe siècles. Oppenheim et Darmstadt, Kern. 1857. 5,1 M. Das Buch ist in französischer Sprache verfaßt; es giebt reiche Schriftproben. — Allgemeiner Grundriß der französischen Litteraturgeschichte von ihrem Entstehen bis zum Sturze Louis Philipps. Von G. H. F. de Castres. Leipzig, Mayer. 1854. 228 S. 3 M. — Fr. Kreyßig: Geschichte der französischen Nationallitteratur von ihren Anfängen bis auf die neueste Zeit. 4. Aufl. Berlin, Nicolai. 1873. 6 M. Dieses Buch ist als Uebersetzungsstoff zu benutzen, darum hat der Verfasser unter dem Texte hierher gehörige sprachliche Bemerkungen gegeben. — Zuletzt ist noch zu erinnern an das bedeutende Werk von Mager: Geschichte der französischen National-Litteratur neuerer und neuester Zeit. 1789—1837. (Siehe Nr. 105 dieses Artikels.) —

Aus der Reihe der Wörterbücher hebt sich jetzt für uns Deutsche eins vor allen andern hervor, es ist dies

134. Encyclopädisches französisch-deutsches und deutsch-französisches Wörterbuch von Dr. Carl Sachs. 1. Theil: französisch-deutsch. Große Ausgabe. Berlin, 1869. Langenscheidt. 1640 S. 28 M. — 2. Theil: deutsch-französisch ist im Erscheinen begriffen.

Hand- und Schul-Ausgabe (Auszug aus der großen Ausgabe). 1. Theil: französisch-deutsch. Berlin, 1874. Langenscheidt. 768 S. 4,5 M.

Wir können hier nur einzelne Sätze wiederholen, mit welcher die Kritik in Einstimmigkeit dieses Werk empfohlen hat: „Encyclopädisch heißt dies Werk, weil es die speciellen Fachwörterbücher der verschiedenen Wissensgebiete und eine Reihe von besondern Sprachwerken über Aussprache, Synonymen u. s. w. in sich schließt.“ „Es ist das vollständigste Verzeichnis des Wortschatzes, es giebt die bündigste Verdeutschung und alle nur immer möglichen und wünschenswerthen Erklärungen dieses Wortschatzes.“ Bei jedem Worte ist die Aussprache angegeben und die Etymologie kurz angedeutet. Die Kritik ist, wie gesagt, einstimmig in der Anerkennung von dem bedeutenden Werthe des Buches. Der deutsch-französische Theil ist noch nicht vollständig erschienen. — Aus dem großen Wörterbuche ist für Schulen und den Gebrauch im gewöhnlichen Leben ein Auszug gemacht, der, so weit es die Kürzung des Textes gestattet, all die Vorzüge der großen Ausgabe gewährt. — Ein solches Buch zu empfehlen wird dem Gewissen leicht, wie schwer es auch der Wissenschaft wird, die characteristischen, hervorstechenden Eigenschaften im Einzelnen anzugeben.

135. Vollständiges Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache von M. A. Thibaut. 75. Aufl. 2 Theile. Braunschweig, Westermann. 1875. 7 M.

136. Molé: Französisch-deutsches und deutsch-französisches Wörterbuch. 29. Aufl. 2 Theile. Braunschweig, Westermann. 1875. 6 M.

137. Schuster und A. Régnier: Wörterbuch der deutschen und französischen Sprache. 2 Bde. Leipzig, Weber. 1842—1843. 9 M.

Dies sind die Wörterbücher, welche am meisten in Gebrauch sind und sich eine verdiente Anerkennung erworben haben.

138. **Mozin-Peschier:** Dictionnaire complet des langues française et allemande avec le concours de M. Guizot pour les synonymes. 4[me] édition. augmentée d'un supplément pour la partie française-allemande. 5 volumes. 4. Aufl. Stuttgart und Tübingen, Cotta. 1873. 36 M.

Die beiden ersten Bände sind das französisch-deutsche, der dritte und vierte Band das deutsch-französische Wörterbuch; der fünfte Band ist ein Supplement zum französisch-deutschen Theil, von A. Peschier gearbeitet. Wenn seit dem Erscheinen des Sachsschen Wörterbuches Mozin auch zurückgedrängt ist, so hat das Dictionnaire des Letzteren doch immerhin seine großen Verdienste gehabt und behauptet sie zum Theil auch noch.

Die gangbarsten Wörterbücher, die nur in französischer Sprache ihren Stoff behandeln, sind:

139. Dictionnaire de l'Académie française. 2 volumes, sixième édition Paris, Didot. 1835. 36 fr.

140. Dictionnaire national ou dictionnaire universel de la langue française par **M. Bescherelle** aîné. Cinquième édition. 2 volumes. Paris, Garnier. 1857. 50 fr.

141. Dictionnaire de la langue française par **E. Littré**. 4 volumes. Paris, Hachette. 1873. 100 fr.

Schlußbemerkung.

1. Die Aufgabe, welche durch die vorstehende Arbeit gelöst werden sollte, bestand meines Erachtens nach darin, den Standpunkt vorzuführen, auf welchem sich der methodische Unterricht im Französischen, so weit er in den nichtgelehrten Schulen getrieben wird, befindet; anzugeben, welches seine Ziele und namentlich welches die Momente sind, die in einem sachgemäßen Unterricht hervortreten müssen. Ich glaube durch die Darlegung der geschichtlichen Entwicklung anschaulich gemacht zu haben, daß aus dem Gewirr, in welchem die Lehrbücher der ersten Periode den Stoff vortrugen, in welchem sie gleichzeitig und ununterschieden die sachlichen Anforderungen an einen gedeihlichen Unterricht, als da sind Aussprache, Wortschatz, grammatische und syntactische Verhältnisse, Sprech- und Schreibefertigkeit, in einander mischten, in welchem sie die Grundgesetze der Pädagogik — vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichtern zum Schwerern u. s. w. — verletzten, daß aus diesem wüsten Ineinander sich die sachlichen und pädagogischen Forderungen immer klarer herausbildeten und sich individueller gestalteten. Durch diesen Klärungsprozeß sind wir in diesem Unterrichtsgegenstande zu der Sonderung gekommen, vermittelst welcher das Fremdartige auseinandergehalten, das Gleichartige mit einander verbunden wird. Es galt meiner Meinung nach, durch diesen Artikel zum Bewußtsein zu bringen, daß nach vielen und mannigfachen Verirrungen endlich ein Weg gefunden ist, der unter Berücksichtigung und Würdigung jeder Einzelheit des Unterrichts zu dem Wissen und Können der Sache führt. Wie die Ausführung des Unterrichts im Besondern ist, das läßt sich auf eine allgemeingiltige Weise nicht vorschreiben. In den aufgezählten Lehrbüchern liegt das Sprachmaterial nach dieser oder jener Richtung hin geordnet vor; die Sache des practicierenden Lehrers ist es nun, sich nach den anerkannten pädagogischen Grundsätzen die Einzelheiten zurechtzulegen. Er hat nach den verschiedenen Umständen abzuwägen, wieviel und wie lange er einzuüben, wie weit er eine Vergleichung mit der Muttersprache oder mit einer fremden Sprache zu treiben, wann er mit der Lectüre, mit den Sprechübungen zu beginnen, in welchem Maße er die Kinder bei den Präparationen zu unterstützen hat, mit welchen Mitteln er eine gute Aussprache erzielt u. dergl. m. Hierüber und über andere Dinge maßgebende Gesetze aufstellen wollen, das hieße dem Lehrer seine Befähigung zum Lehrfache absprechen. Die Hauptsache, worauf auch in diesem Artikel der gebührende Ton gelegt ist, besteht darin, daß der Lehrer sein Fach, d. h. hier Französisch, versteht. Die Unterrichtsmanier läßt sich nicht in Regel und Gesetz bringen.

2. Das Selbsturtheil des Lehrers muß sich aber auch auf den Lehrgang erstrecken, welchen ihm das Buch, das er seinen Schülern in die Hände giebt, vorschreibt. Der unselbstständige Lehrer ist es, der sich nicht aus dem Geleise herauswagt. Diese sklavische Befangenheit hat der Fortbildung des Unterrichts, sowie der Anerkennung des modernen Sprachstudiums selbst den größten Schaden bereitet. Diejenigen Lehrbücher, welche durch ihre mechanisierende Weise dem Lehrer die Sache leicht und bequem machen wollen, die ihn aus der süßen Gewohnheit und dem Schlendrian nicht herauskommen lassen, diese haben es verschuldet, daß

nach einer 35—40jährigen Arbeit seit Schifflin, Frege, Mager, Mätzner auf die modernen Sprachstudien, selbst von wenig ausgezeichneten Lehrern der altclassischen Sprachen, mit mitleidigem Achselzucken gesehen wird. Diejenigen Lehrer, welche von dem Paragraphendienst ihres kleinen Handbuchs nicht loskommen konnten, sind die intellectuellen Urheber der Geringschätzung, die der classische Philologe gegen seinen Stiefbruder, den modernen Philologen, hegt. Und doch brauchen die Arbeiter auf dem Felde der modernen Philologie, wenn sie neben die Forscher auf altclassischem Gebiet gestellt werden, ihr Angesicht nicht verschämt zu verhüllen. — Hat hie und da bisher der Grundsatz geherrscht, es dem Lehrer leicht zu machen, mag es auch dem Schüler schwer fallen, so möge von jetzt ab die Umkehrung dieses Satzes überall zur allgemeinen Anerkennung kommen: dem Schüler das Lernen leicht zu machen, selbst wenn auch dem Lehrer das Unterrichtsgeschäft schwer wird.

VII.

Der Unterricht in der Englischen Sprache.

Von

Professor Dr. Bandow.

Die englische Sprache.

I.

Einleitung.

Auf den britischen Inseln, die erst seit dem Jahre 55 v. C. dem übrigen Europa genauer bekannt wurden, sind im Lauf der historisch bekannten Zeit theils nebeneinander, theils nacheinander, sechs verschiedene Sprachen gesprochen worden. Ist die Sprache der alten Briten „das Gälische“ auch noch nicht ganz abgestorben, so ist sie doch allmählich durch die „englische Sprache“ auf einen verhältnißmäßig kleinen Raum beschränkt worden. Die englische Sprache selbst aber ist ein Gemisch von fünf verschiedenen Elementen, unter welchen das Angelsächsische und das Normännisch-Französische die bei weitem überwiegenden sind.*) Angelsächsisch d. h. deutsch ist im Englischen die gesammte Flexion, so weit sie sich erhalten hat, deutsch sind die Fürwörter, die Hilfszeitwörter und mit wenigen Ausnahmen die Zahlwörter, deutsch sind die meisten Conjunctionen und Präpositionen. Deutsche Benennung herrscht vor in den Namen der Naturgegenstände und Naturerscheinungen, in den Namen für die Stücke der Kleidung, der Werkzeuge und Waffen; französische Benennung herrscht vor in allem, das sich auf den Staat und seine Organisation bezieht, in den Namen für die Titel und Würden, für die Künste, Wissenschaften und die Institutionen des Rechts.**)

Die englische Sprache tritt etwa um das Jahr 1350 ihre Herrschaft an. Die Bibelübersetzung John Wicliffe's († 1385) ist das erste bedeutende Werk in dieser Sprache, von der mit Recht gesagt worden ist, daß sie die Kraft des Germanischen mit der Geschmeidigkeit des Romanischen in sich vereinige.

Seit dem Ende des 16. Jahrhunderts fängt diese Sprache an, auch außerhalb der britischen Inseln das Mittel des mündlichen und schriftlichen Verkehrs zu werden. 1584 beginnt die Colonisation Amerikas von England aus, woraus sich die Union der amerikanischen Freistaaten entwickelt, 1600 wird die ostindische, etwa 50 Jahre später die afrikanische Compagnie gegründet; 1757 der Grund gelegt zu dem weit-

*) S. Koch, hist. Grammatik der engl. Sprache §. 1. Schluß. — v. Dahlen, Grundriß der Geschichte der engl. Sprache.

**) Koch, hist. Grammatik I. §. 13.

ausgedehnten anglo-indischen Reiche. Eilf Jahre später beginnen die Entdeckungsreisen James Cook's und seiner Genossen in der Südsee und die Colonisationen in Australien und auf den australischen Inseln. Seit der Schlacht bei Trafalgar (1805) ist England die unbestrittene Herrscherin der Meere. In neuester Zeit werden endlich auch China und Japan erschlossen, und englische Handelsniederlassungen in jenen fernen Ländern gegründet.

Vielleicht ist die Zahl von 90 Millionen Menschen, welche der Völkerstatistik gemäß sich auf der Erde der englischen Sprache als Verkehrssprache bedienen sollen, zu hoch gegriffen; trotzdem ist das Englische heut zu Tage unzweifelhaft die erste Weltsprache.

Aber nicht als Mittel des Weltverkehrs allein nimmt die englische Sprache eine hervorragende Stelle ein, sondern auch durch ihre Litteratur. William Shakespeare, John Milton, Walter Scott, Lord Byron, Charles Dickens, um aus der großen Zahl der englischen Schriftsteller nur einige der bedeutendsten herauszugreifen, haben einen über die Kreise derer, die Englisch reden, weit hinausreichenden Einfluß ausgeübt.

II.

Das Studium der Sprache.

Für das Studium der englischen Sprache kommen in Betracht:

A. Die Grammatik, und zwar als: 1) Lautlehre; 2) als Wort- oder Formenlehre und 3) als Satzlehre.

B. Der Wortschatz.

C. Die Sprach- und Litteraturgeschichte.

A. Grammatik.

1) Lautlehre. Die Lautlehre hat es zu thun 1. mit dem Nachweis der Entstehung der lautlichen Bestandtheile der Wörter; 2. mit der Aussprache der Laute.

Der erste Abschnitt der Lautlehre gehört der historischen Grammatik an. Der zweite hat es vorzugsweise mit der Aussprache des modernen Englischen zu thun. Eine ausführliche Darstellung der Entstehung der lautlichen Bestandtheile der Wörter findet sich in C. Friedrich Koch, historische Grammatik der englischen Sprache. Weimar 1863. Bd. I. p. 32—237.

Die Lehre von der Aussprache ist ausführlich enthalten in E. Mätzner, englische Grammatik, 2. Aufl., Berlin 1873, I. Bd. p. 13—148, ferner in Bernhard Schmitz, englische Grammatik, 5. Aufl., Berlin 1874, dann in desselben Verfassers „Die englische Aussprache in möglichst einfacher und zuverlässiger Darstellung", Berlin

1849, endlich in A. Benecke „English Vocabulary and English Pronunciation“ (s. unter Vocabularien und Gesprächbücher), desgleichen in mehreren der weiter unten namhaft gemachten Grammatiken.

Zu einer guten Aussprache gehört 1., daß jeder Laut richtig gebildet; 2., daß er an seiner Stelle national gesprochen werde; 3., daß jedes mehrsilbige Wort richtig betont werde.

Die Schwierigkeit der Aussprache ist bekannt. Sie liegt einerseits darin, daß die Organe des Mundes und Kehlkopfes in eigenthümliche Lagen und Stellungen gebracht werden müssen, andererseits darin, daß dasselbe Schriftzeichen, je nach dem Worte, in welchem es vorkommt, verschieden gesprochen werden muß.

Die Lehre von der Aussprache durchweg in Regeln zu fassen, ist unmöglich. In den bei weitem häufigsten Fällen wird man sich neben dem Schriftbilde des betreffenden Wortes sein Lautbild zu merken haben.*)

2) Formenlehre. Die englische Formenlehre darf, verglichen mit der deutschen, französischen, lateinischen und griechischen, für einfach gelten. Die Sprache hat sich im Laufe ihrer Entwicklung nur wenige Flexionsendungen bewahrt; Nominativ, Dativ und Accusativ stimmen beim Substantiv der Form nach überein, während das Pronomen zum Theil besondere Formen auch für den Accusativ sich erhalten hat. Das Verb hat für den Infinitiv, Imperativ, die erste Person des Präsens und den ganzen Plural des Präsens (mit einziger Ausnahme des Verbums des Seins) dieselbe Form, hat nur zwei einfache Zeiten, und für Particip des Präsens und Gerundium übereinstimmende Formen. Besondere Conjunctivformen sind nur noch in wenigen Ueberresten vorhanden. Das Adjectiv hat die Flexion bis auf einen kleinen Rest vollständig eingebüßt. Dem Englischen eigenthümlich ist, daß die modalen Hilfszeitwörter, welche „können, mögen, sollen, müssen“ bedeuten, alle Zeitformen mit Ausnahme des Präsens und Imperfects verloren haben, daß die Bildung der fragenden und verneinten Formen des Präsens und Imperfects aller Verben, mit Ausnahme der Hilfszeitwörter, der Regel nach mittelst Umschreibung durch das Hilfszeitwort „do, thun“ vor sich geht, daß die Sprache keine besondern Formen für die Determinativfürwörter „derjenige, diejenige, dasjenige“ hat, daß sie unter den Indefinitfürwörtern mehrere Formen für „irgend jemand, irgend etwas, jeder, jedes“ hat, die im Gebrauch streng von einander zu scheiden sind u. s. w. Einigermaßen complicirt ist nur die Lehre von der Bildung des Plurals, um so einfacher dagegen wieder die Lehre vom Geschlecht der Hauptwörter.

3) Satzlehre (Syntax.) Konnte die Formenlehre der englischen Sprache als verhältnißmäßig einfach bezeichnet werden, so ist die Syntax um so schwieriger. Die Schwierigkeit liegt einerseits vorzugsweise darin, daß in der englischen Sprache die Präposition in einen weit ausgedehnten

*) Die Darstellung des Lautbildes neben dem Schriftbilde, die sogenannte Aussprachebezeichnung, ist in den verschiedenen Büchern sehr verschieden. Die Einen bedienen sich der deutschen Lautzeichen, womit sich im besten Falle das engl. Lautbild immer nur sehr unvollkommen darstellen läßt, Andere eigenthümlicher Zeichen, namentlich accentuirter oder punctirter Vocale und Consonanten, von denen jeder einen besondern, mehr oder weniger eigenthümlichen Vocal- oder Consonantlaut darstellt, noch Andere der sogenannten Walkerschen Ziffermethode. Vergl. darüber die Einleitung des oben angeführten Buches von A. Benecke.

Gebrauch zur Bezeichnung von Casus- beziehungsweise Rectionsverhältnissen gelangt ist, andererseits darin, daß die Sprache, welche sich verhältnißmäßig nur wenige einfache Conjunctivformen bewahrt hat, zu den verschiedenartigsten Umschreibungen derselben hat greifen müssen, drittens endlich darin, daß die sogenannten Verbalnomina (Particip, Gerundium, Infinitiv) zu einem sehr weit ausgedehnten Gebrauch gelangt sind.

Die schwierigsten Capitel der englischen Syntax sind demnach 1. die Lehre von der Rection; 2. die Lehre vom Modus; 3. die Lehre vom Verbalnomen.

B. Wortschatz.

„Die Formen und Regeln der Grammatik", sagt Bernh. Schmitz*) „sind ein abgegränztes Pensum, welches man sich einprägen kann, das Wörterbuch kann Niemand auswendig lernen." Die Aneignung eines ausreichenden Wortvorraths ist für das Studium einer jeden fremden Sprache die Hauptsache, und bildet die Hauptschwierigkeit desselben. Es handelt sich nicht nur um eine Kenntniß von so und so viel Vocabeln, sondern, und das ist das Schwierigere, auch um eine Kenntniß von Verbindungen von Wörtern zu sogenannten Phrasen und mehr oder weniger idiomatischen d. h. der Sprache eigenthümlichen Redensarten. Wir wissen z. B. sehr wenig von dem Verbum to put, wenn wir eben nur wissen, daß es „stellen, setzen, legen" bedeutet, da es in unzähligen Redensarten als einfaches oder zusammengesetztes Verb mit Casus- oder präpositionaler Rection idiomatisch gebraucht wird, wie ein Blick in das Wörterbuch zeigt. Hinter die eigenthümliche Phraseologie einer Sprache kommen, sich ihre eigenthümlichen Ausdrücke und Ausdrucksweisen zu eigen machen, erst das heißt, den Geist einer Sprache erfassen, in der fremden Sprache „denken" lernen.

Es wird gewöhnlich angenommen, daß das am leichtesten während eines Aufenthalts im fremden Lande geschehe. Unzweifelhaft. Eine ganze Anzahl von Männern haben sich während eines mehrjährigen Aufenthalts in England die Sprache des Landes so zu eigen gemacht, daß sie sie wie ihre Muttersprache schreiben und sprechen. Ich erinnere nur an den berühmten Sprachforscher Max Müller, der in Oxford wissenschaftliche Vorlesungen vor englischen, in Straßburg vor deutschen Studenten in ihren beziehungsweisen Sprachen zu halten im Stande ist. Aber Max Müller hat lange Jahre in England gelebt und gewirkt. Denen, die ins Ausland gehen, um sich Sprachkenntnisse zu erwerben, die sie dann wieder im Inlande verwerthen wollen, ist in den bei weitem häufigsten Fällen nur eine verhältnißmäßig kurze Zeit des Aufenthalts im fremden Lande gestattet. Wir sehen es an dem Beispiel einer Anzahl von Engländern und Franzosen, die Jahre lang unter uns gelebt haben und doch nur sehr unvollkommen und incorrect in unserer Sprache sich auszudrücken gelernt haben, daß der bloße Aufenthalt im fremden Lande an und für sich noch wenig nützt. Wer

---

*) Encyclopädie der neuern Sprachen S. 320.

Gelegenheit und Mittel hat, Sprachstudien halber ins Ausland zu gehen, der gehe erstens nur wohl vorbereitet, d. h. mindestens mit einer gründlichen Kenntniß der Aussprache und der Grammatik ausgestattet dahin, der sorge zweitens im Voraus, daß er drüben Gelegenheit finde, in Kreise zu gelangen, wo er etwas lernen kann, d. h. wo er correctes Englisch wohlgesprochen hört. Wer nun aber nicht in der Lage ist, ins Ausland gehen zu können, oder wer sich für einen fruchtbringenden, wenn auch nur kurzen Aufenthalt im Auslande gehörig vorbereiten möchte, dem würde ich für sein Studium folgenden Gang vorzeichnen.

Er wende sich an einen tüchtigen Lehrer zunächst deutscher Nationalität und lerne unter seiner Anleitung zunächst so viel, daß er einen Begriff bekommt von dem, was überhaupt zu lernen ist, und wie es am besten zu lernen ist. Erst dann wende er sich, wenn er es haben kann, an einen Lehrer englischer Nationalität. Ich habe aus eigener Erfahrung unter ihnen eine Zahl auch wissenschaftlich gebildeter Männer kennen gelernt, keinen aber, der pädagogisch so weit gebildet gewesen wäre, daß er eine klare Anschauung davon gehabt hätte, wie er einen Fremden seine Sprache lehre. Der Unterrichtsgang muß den betreffenden Herrn vorgezeichnet werden. Man wird sich bei ihnen in der Aussprache, im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, also in der Phraseologie, vervollkommnen können; grammatische Belehrung, so wie man sie braucht, wird man selten finden.

Die Hauptsache bleibt aber immer das Selbststudium, in erster Linie das Lesen leichter und guter Romane. Es empfehlen sich dazu namentlich die Seeromane des Capitäns Marryat, die von Bulwer, Thackeray (vor allem Vanity Fair) aber auch von Damen, z. B. Miß Kavanagh (Daisy Burns 2c.) und G. Elliot (Adam Bede 2c.) geschriebene — ferner gute Dramen, namentlich Lustspiele, als welche ich für den Anfang The Bengal tiger, Advice gratis, A slight mistake, Fish out of water, A storm in a tea cup, Heads or tails, A rough diamond*), und für die spätere Lectüre die Dramen von Bulwer (Lady of Lyons), Sheridan (the Rivals), Goldsmith (She stoops to conquer) namhaft mache. Von sehr großem Nutzen ist ferner das regelmäßige Lesen englischer Zeitungen und Zeitschriften, sogenannter „periodicals“ oder „magazines“.**) Immer aber lese man mit der Feder in der Hand und dem Notizheft zur Seite, denn es handelt sich für den, der des englischen Idioms mächtig werden will, immer erst in zweiter Linie um das Vergnügen der Lectüre, und präge sich so viel wie irgend möglich von dem ein, was man noch nicht weiß, lese auch möglichst oft laut, um zu hören, wie das klingt, was man sich einprägen will. Zur Erlernung der Sprache der Conversation sind ferner zu empfehlen sogenannte „guides to English conversation“, worüber Näheres weiter unten. — Zur Erlernung endlich der Correspondenz empfehlen sich: Hedley, familiar letters on various subjects for the use of young persons of both sexes (Brüssel und Leipzig) und T. Cooke, the new universal letter writer (London); für die Handelscorrespondenz: Anderson, practical mercantile correspondent,

*) The modern English comic theatre, with notes in German. Leipsic, H. Hartung. Preis des Bändchens 0,4 *M.*

**) Vergl. den Catalog ausländischer Journale, zu beziehen durch die Buchhandlung von A. Ascher & Co., Berlin.

für Deutsche bearbeitet von Lucas (Bremen) und einige andere, weiter unten namhaft gemachte Bücher. Man benutze die angeführten Briefsteller vorzugsweise so, daß man sich einen Brief erst mehrere Male durchliest und ihn dann zu reproduciren versucht.*)

Es ist endlich noch nöthig, über die gangbarsten Wörterbücher einige Worte hinzuzufügen. Unter den von Englischredenden in englischer Sprache verfaßten Wörterbüchern stehen die von Dr. Noah Webster und Joseph E. Worcester herausgegebenen oben an; von den größeren deutsch geschriebenen Wörterbüchern sind die von S. J. Lucas und J. G. Flügel die hervorragendsten; (von dem letzteren auch eine kleinere Ausgabe als „practisch englisch-deutsches und deutsch-englisches Wörterbuch" vorhanden); ferner: Grieb, Thieme, Kaltschmidt, Odell Elwell u. a., endlich Dr. A. Hoppe, englisch-deutsches Supplementlexicon als Ergänzung zu allen bis jetzt erschienenen englisch-deutschen Wörterbüchern. Als synonymisches Wörterbuch ist leicht zugänglich: Dr. J. W. Zimmermann, Engl. Synonymen. Leipzig, Fleischer.

C. Sprachgeschichte und Litteraturgeschichte.

Das Folgende ist eine Uebersicht der englischen Sprach- und Litteraturgeschichte nach Bernh. Schmitz's Encyclopädie. S. 437. f.

Mittelalter. 1. Die alten Briten. — Römische Zeit (55 v. C. bis 426 n. C.) — Angelsächsische Zeit (449—1066). Das Beowulf-Lied. Caedmon. König Alfred. — 2. 12. und 13. Jahrh. Die Anglo-Normännischen Dichter. — Die halbsächsische (Semi-Saxon) Sprache: Layamon, das Ormulum. — Bildung der altenglischen Sprache; die Reimchronik Roberts von Gloucester. — 3. 14. und 15. Jahrh. Altenglische Romanzen. — Mittelenglisch: Wicliffe, Chaucer (um 1400). — Balladen. — Die Mirakelspiele (Mysterien); die Moralitäten. — Schottische Dichter.

Neuere Zeit. 16. Jahrh. Surrey und Wyatt. Thomas More. Bibelübersetzung. Thomas Sackville (das regelmäßige Drama); Edmund Spencer (the Fairie Queen), † 1599, Shakespeare.

17. Jahrh. Shakespeare († 1616); Ben Jonson, Bacon, Bibelübersetzung. — John Milton († 1674), Cowley, Waller, Samuel Butler, Bunyan, Dryden, Thomas Otway, Congreve (die Dramatiker der Restauration), Tillotson, Sir W. Temple, Locke.

---

*) Selbstunterricht nach den van Dahlen-Langenscheidt'schen Unterrichtsbriefen. Ueber ihre Einrichtung Folgendes: Eine Erzählung von Ch. Dickens (Christmas Carol in Prose, ein Weihnachtslied in Prosa) wird abschnittsweise 1. in Text; 2. mit genauer, dem Buch eigenthümlicher Bezeichnung der Aussprache; 3. in wörtlicher Uebersetzung vorgelegt, und es werden grammatische, aussprachliche, orthographische und lexicalische Bemerkungen daran geknüpft. Dazu kommen Conversationsübungen theils selbständiger Art, theils an den Text sich lehnend, und Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische. Jeder Brief enthält die Lösung der in dem vorhergehenden gestellten Aufgaben.

18. Jahrh. Addison, Steele, Swift, Daniel Defoe; Pope, Young, Thomson. — Richardson, Fielding, Smollet, Sterne, O. Goldsmith. — S. Johnson. — Hume, Robertson, Gibbon. — Macpherson. — Sheridan. — Lord Chatham; die Juniusbriefe. — Cowper, Burns.

19. Jahrh. Die „Lake-school": Wordsworth, Coleridge, Southey. — Walter Scott. — Campbell, Crabbe. — Lord Byron. — Thomas Moore. — Shelley. — Die „Edinburgh Review" u. s. w. — Washington Irving, Cooper. — Bulwer, Dickens, Thackeray, Marryat. — Tennyson. — Hallam, Lord Mahon, Macaulay, Grote. — Longfellow. — Prescott, Bankroft. — Channing. — Emerson.

Von Bearbeitungen der Geschichte der englischen Litteratur sind zu erwähnen:

1. **Dr. Alexander Büchner**, Geschichte der engl. Poesie von der Mitte des 14. bis zur Mitte des 19. Jahrh. 2 Bde. Darmstadt, Diehl. (Daraus als Auszug: Abriß der engl. Litteraturgeschichte. Zum höhern Schulgebrauch, wie zum Selbstunterricht. Darmstadt, Diehl.) 6 *M.*
2. **S. Gätschenberger**, Geschichte der engl. Dichtkunst nebst einer Skizze der wissenschaftlichen Litteratur Englands. 2. Aufl. London, Wohlauer.
3. **Hermann Hettner**, Litteraturgeschichte des achtzehnten Jahrhunderts. 3 Thle. Erster Theil: Die engl. Litteratur von 1660—1770. 3. Aufl. Braunschweig, Vieweg. 8 *M.*

Englisch geschriebene Litteraturgeschichten:

1. **Thomas B. Shaw**, History of Engl. Litterature edited by William Smith. (Dazu als Auszug: A smaller history of Engl. Litterature by W. Smith.)
2. **George L. Craik**, a compendious history of Engl. Litterature and of Engl. Language from the Norman conquest. With numerous specimens. 2 Bde. (Dazu als Auszug: A manual of Engl. Litterature etc.)
3. **Robert Chambers**, Cyclopaedia of Engl. Litterature. A history critical and biographical of British authors, from the earliest to the present times. 2 Bde. (Dazu als Auszug: History of the English language and litterature in Chambers educational course, edited by W. and R. Chambers.)
4. **William Spalding**, the history of Engl. Litterature; with an outline of the origin and growth of the English language; illustrated by extracts.
5. **William George Larkins**, a handbook of Engl. Litterature. 2 Thle.
6. **William Francis Collier**, a history of Engl. Litterature in a series of biographical sketches.
7. **Thomas Campbell**, an essay on Engl. poetry, with notices of the British poets.
8. **Henry Reed**, introduction to Engl. litterature.
9. **Charles Edward Turner**, our great writers; a course of lectures upon Engl. Litterature. 2 Bde. Petersburg, Münx.

Biographisches Material enthalten auch die folgenden beiden Bücher:

1. **Daniel Scrymgeour**, the poetry of poets of Britain from Chaucer to Tennyson; with biographical sketches and a rapid view of the characteristic attributes of each. Edinburgh, Adam and Charles Black.

2. **Robert Demaus**, the Prose and prose writers of Britain from Chaucer to Ruskins, with biographical notices etc. Edinburgh, ebendaselbst.

Kurze Uebersichten und Auszüge bringen außer den oben erwähnten:

1. **Julian Schmidt**, Uebersicht der engl. Litteratur des 19. Jahrhunderts. Sondershausen, Neuse. 3 ℳ.
2. **C. van Dalen**, Grundriß der Geschichte der engl. Sprache und Litteratur. Berlin, Langenscheidt. 0,6 ℳ.
3. **K. Bandow**, Characterbilder aus der Geschichte der engl. Litteratur. Berlin, Oppenheim. 1,5 ℳ.
4. **Joseph Angus**, the handbook of Engl. Litterature. London, religious tract society.
5. The guide to Engl. Litterature, with an account of the principal Engl. writers and their works, arranged in simple language in the form of question and answer.

Als beachtenswerthe Werke für engl. Litteraturgeschichte sind ferner zu nennen:

Die Arbeiten über Shakespeare von Gervinus, Kreissig, Rudolf Genée und Ulrici (letztere in der durch die deutsche Shakespeare-Gesellschaft revidirten Schlegel-Tieck'schen Shakespeare-Uebersetzung, Berlin, G. Reimer). — K. Elze, Lord Byron, Berlin, Oppenheim. — John Forster, Life of Oliver Goldsmith, Tauchnitz Ed. — Derselbe Life of Charles Dickens, Tauchnitz Ed. — Samuel Johnson, Lives of English Poets, Tauchnitz Ed. — W. M. Thackeray, the English Humorists, Tauchnitz Ed. — Von Walter Scott giebt es ausführliche Lives von Dryden und J. Swift und kürzere Lebensbeschreibungen (Biographical Memoirs) von Richardson, Fielding, Smollet, Goldsmith und andern Romanschriftstellern; eine ausführliche Biographie von W. Scott giebt es von seinem Schwiegersohn Lockhart (Memoirs of the life of W. Scott, London 1838, 7 Bde.); Thomas Moore schrieb die Lebensgeschichten des Dramatikers R. B. Sheridan und Lord Byrons; in Macaulay's critical and biographical Essays endlich finden sich Arbeiten über Bacon, Milton, Bunyan, Addison und Byron. Von französisch geschriebenen Geschichten der engl. Litteratur ist die bemerkenswertheste: H. Taine, histoire de la litérature anglaise, Paris Hachette & Co., ins Englische übersetzt von H. van Laun, Edinburgh 1874.

Ich lasse zum Schluß dieses Abschnittes folgen, was die Preußischen Prüfungsordnungen in Betreff des Examens der Lehrer und Lehrerinnen des Englischen festsetzen:

a. Prüfung der Lehrer an Mittelschulen und höhern Töchterschulen vom 15. October 1872.

§. 12. (9. b.) Im Englischen: Kenntniß der Formenlehre und der Syntax und die Fertigkeit einen prosaischen oder einen leichten poetischen Abschnitt aus dem Englischen ins Deutsche, einen leichten prosaischen Abschnitt aus dem Deutschen ins Englische richtig zu übersetzen. Allgemeine Kenntniß der Geschichte der englischen Nationallitteratur, der Lebensgeschichte und der Hauptwerke der bedeutendsten Dichter.

b. Prüfung der Lehrerinnen. (Ministerial-Verfügung vom 24. April 1874.) Bewerberinnen, welche die Befähigung für mittlere und

höhere Mädchenschulen erwerben wollen, haben nachzuweisen im Französischen und Englischen: Correcte Aussprache, Kenntniß der Grammatik und Sicherheit in der Anwendung derselben; die Fähigkeit, die in höheren Mädchenschulen eingeführten Schriftsteller ohne Vorbereitung zu übersetzen und leichte Stoffe im Wesentlichen richtig sowohl mündlich wie schriftlich darzustellen; allgemeine Kenntniß der Litteraturgeschichte.

c. Prüfung für das höhere Schulamt (Reglement vom 12. December 1866).

§. 25. Die Befähigung das Französische und Englische in den untern und mittlern Klassen zu lehren, ist als nachgewiesen zu erachten, wenn der Candidat eine im Ganzen fehlerlose Uebersetzung eines nach Inhalt und Ausdruck nicht besonders schwierigen Abschnitts aus dem Deutschen ins Englische als schriftliche Clausurarbeit geliefert, und in der mündlichen Prüfung dargethan hat, daß er mit richtiger Aussprache und mit genügender Kenntniß der Elementargrammatik Geläufigkeit im Uebersetzen und Erklären vorgelegter Stücke aus classischen Schriftstellern, allgemeine Bekanntschaft mit den bedeutendsten Erscheinungen der Litteratur und einige Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der Sprache verbindet.

Für den Unterricht bis incl. Prima ist erforderlich, daß der englische Aufsatz*) eine gewisse Geläufigkeit und Sicherheit im Gebrauch der Sprache, sowohl in Bezug auf Eigenthümlichkeit des Ausdrucks, als auch auf die grammatischen Gesetze der Sprache erkennen lasse. Die mündliche Prüfung ist darauf zu richten, ob der Candidat Sicherheit in der Grammatik und Kenntniß der Metrik besitzt, ob er mit den hervorragendsten Erscheinungen der Litteratur bekannt ist, und einige Werke der bedeutendsten Schriftsteller, namentlich der classischen Periode mit eingehendem Verständniß gelesen hat, auch sich mündlich in guter Aussprache correct und sicher auszudrücken weiß. Soweit es erforderlich ist, letzteres zu ermitteln, wird die Prüfung in englischer Sprache abgehalten. Kenntniß der geschichtlichen Entwickelung der Sprache ist wünschenswerth.

Die Erforschung der allgemeinen Vorbildung ist bei den künftigen Lehrern der neuen Sprachen insbesondere auch darauf zu richten, ob sie eine hinlängliche Kenntniß der lateinischen Grammatik besitzen.

Schulamtscandidaten, welche außer der erforderlichen allgemeinen Bildung eine Unterrichtsbefähigung nur für das Französische und Englische, oder nur für eine von beiden Sprachen, nachzuweisen im Stande sind, können bei höheren Lehranstalten nur ausnahmsweise als besondere Fachlehrer eintreten, und sind von der Ascension im Lehrercollegium der betreffenden Anstalt ausgeschlossen. Sie erhalten, wenn ihre Befähigung für alle Klassen in beiden Sprachen ausreicht, ein Zeugniß zweiten Grades; wenn sie sich nur auf eine der beiden Sprachen bis incl. Prima, oder für beide nur auf die mittleren Klassen erstreckt, ein Zeugniß dritten Grades.

In den Erläuterungen zu §. 25 heißt es: Lehrer, welche nur im Französischen und im Englischen, oder nur in einer von beiden Sprachen

*) §. 13 der Prüfungsordnung. Jeder Schulamtscandidat hat einen Aufsatz über ein philosophisches oder pädagogisches Thema zu liefern, und außerdem eine oder zwei Aufgaben aus dem Gebiet derjenigen Fachwissenschaften zu bearbeiten, für welche er sich gemeldet hat.

zu unterrichten verstehen, können an höheren Lehranstalten oft nicht ausreichend und dem Schulbedürfniß entsprechend beschäftigt werden; die Aufnahme ausschließlicher Fachlehrer dieser Art in die Lehrercollegien ist deshalb nicht wünschenswerth. Der in neuerer Zeit von Elementarlehrern und andern jungen Männern, die entweder keine Gymnasial- oder keine Universitätsstudien oder beide nicht gemacht, nicht selten eingeschlagene Weg, sich durch einen Aufenthalt in Frankreich oder England die Unterrichtsbefähigung für die neueren Sprachen zu erwerben, ist somit nicht geeignet, sie sicher zu dem Ziele zu führen, welches sie erreichen zu können meinen.

III.

Das Englische in der Schule.

Seine Stellung innerhalb des Lehrplans.

Ob das demnächst zu erwartende Unterrichtsgesetz und die durch dasselbe bedingten Ordnungen und Reglements dem Englischen innerhalb des Lehrplans dieselbe Stellung und Bedeutung belassen werden, welche es bisher gehabt hat, kann zweifelhaft erscheinen. Daß es völlig ausgeschlossen werde, ist nicht zu fürchten: wohl aber sind gewichtige Stimmen laut geworden, welche fordern, daß es in der Realschule z. B. gegen das Französische mehr als bisher zurücktrete.*)

Vorausgesetzt nun, daß die höhere d. h. die mit neunjährigem Lehrcursus ausgestattete Schule auch ferner das Englische als obligatorischen Lehrgegenstand beibehalten könne: ist, so fragen wir, die Mittelschule mit ihrem sechsjährigen Lehrcursus in derselben Lage? Darf die Mittelschule vom 15. October 1872 das Englische neben dem Französischen als obligatorischen Lehrgegenstand pflegen? Welche Stellung wird das Englische innerhalb des Lehrplans der sogenannten höhern Töchterschule einnehmen?

Der Versuch, auf diese Fragen definitiv zu antworten, würde müßig sein.

Die betreffenden Gesetze und Verordnungen müssen abgewartet werden. Einen Schluß wird man allerdings aus dem, was bisher über die Reorganisation des höhern und mittlern Schulwesens verhandelt worden ist, ziehen dürfen: das Reglement wird in Schulen von nur sechsjähriger Cursusdauer nicht zwei fremde Sprachen als obligatorische Lehrgegenstände bestehen lassen. Und mit Recht. Lieber gehörige Vertiefung in eine, als eine oberflächliche Kenntniß zweier. Ferner wird, selbst in dem Falle, daß die Wahl zwischen dem Französischen und Englischen frei gestellt wird, ohne Zweifel für die bei weitem meisten Schulen das

*) Vergl. Protokolle der im Oct. 1873 über verschiedene Fragen des höhern Schulwesens abgehaltenen Conferenz (Berlin 1874) S. 84, wo berichtet wird, daß Prov.-Schulrath Dr. Kliz das Aufgeben des englischen Aufsatzes für die Realschule fordert.

Französische gewählt werden, und zwar ebensowohl deshalb, weil es ein älteres Anrecht auf diese Stellung hat, denn das erst neuerdings eingeführte Englische, als weil die Kenntniß des Französischen in der Lehrerwelt viel verbreiteter ist; von anderen Gründen, die meiner Ansicht nach mehr Schein als Wesen für sich haben, ganz zu schweigen.

Auf der andern Seite unterliegt es jedoch eben so wenig irgend einem Zweifel, daß, wo es nur angeht, das Englische als facultativer Lehrgegenstand zugelassen werden wird. Seine Stellung als verbreitetste Weltsprache, die hohe Bedeutung seiner Litteratur auch für pädagogische Zwecke lassen diese, wenn auch bedingte Zulassung als durchaus nothwendig erscheinen.

In keinem Falle jedoch wird das Englische mit dem Französischen zu gleicher Zeit begonnen werden, wie das ja auch bisher nicht geschehen ist. Es wird vielmehr mit Sicherheit angenommen werden können, daß das Englische dem Französischen folgt, die allgemein sprachliche Bildung also, welche der Schüler theils aus dem deutschen, theils aus dem französischen Unterricht ableitet, dem Englischen von vorn herein zu Gute kommt.

Wird nun das Englische, wie ich annehme, facultativer Lehrgegenstand der Mittelschule (unter welche Categorie sich naturgemäß auch die größere Anzahl der bisherigen höhern Töchterschulen wird stellen müssen), so werden die Anforderungen, in Betreff des Ziels des Unterrichts in demselben nur im besonders günstigen Falle so hoch gesteckt werden dürfen, wie für das Französische. Die Verordnung vom 15. October 1872 schreibt für das Französische resp. Englische folgendes vor:

„Ziel ist: richtige Aussprache und Sicherheit in der Orthographie der fremden Sprache, so wie Befähigung des Schülers in derselben leichte prosaische Schriftsteller ohne Wörterbuch geläufig zu lesen, leichte Geschäftsbriefe selbständig aufzusetzen und sich innerhalb der Grenzen des gewöhnlichen Verkehrs einigermaßen zu verständigen.

In Schulen von mehr als sechs Klassen ist die Befähigung zum Verständniß der Dichter, so wie einige Bekanntschaft mit der Litteratur der fremden Nation anzustreben und gesteigerte Sicherheit in der Conversation und in der Correspondenz zu erzielen.

In Schulen von sechs Klassen beginnt der Unterricht in der dritten. Es ist ihm in der dritten und zweiten ein Elementarbuch, in der ersten eine Schulgrammatik zu Grunde zu legen; die Lectüre ist in der Mittelklasse unter Benutzung eines leichten Lesebuchs, in der obern an Litteraturproben zu üben, wie sie in größeren Chrestomathien oder in kleineren Schulbibliotheken zusammengestellt sind. In Schulen von mehr als sechs Klassen tritt in den obern Klassen systematischer Unterricht in der Grammatik ein; außerdem erweitert sich der Lehrstoff durch Hinzunahme schwierigerer, namentlich auch poetischer Lesestoffe und Mittheilungen aus der Litteraturgeschichte.“

Setzen wir nun den besten Fall, und nehmen das, was das Reglement für das Französische fordert, auch für das Englische, so ist weiter zu untersuchen, nach welchem Lehrgange diesen Forderungen am besten genügt werden könne.

Der Lehrgang.

Die Verordnung vom 15. October 1872 schreibt zunächst für das Französische vor, daß dem Unterrichte in der dritten und zweiten Klasse ein Elementarbuch, in der ersten eine Schulgrammatik zu Grunde zu legen sei; sie enthält ferner Vorschriften für die Lectüre. Als Zielleistungen werden hingestellt: 1. der Schüler soll im Stande sein, leichte prosaische Schriftsteller ohne Wörterbuch geläufig zu lesen; 2. leichte Geschäftsaufsätze selbständig aufzusetzen; 3. sich innerhalb der Grenzen des gewöhnlichen Verkehrs einigermaßen zu verständigen. Dazu kommen dann noch für die Schulen, in welchen das Französische in mehr als drei Klassen getrieben wird: 4. systematische Kenntniß der Grammatik; 5. Verständniß schwieriger auch poetischer Lesestoffe und 6. einige Kenntnisse der Litteraturgeschichte.

Es ist selbstverständlich, daß, wenn in den eben angeführten sechs Punkten das aufgestellt ist, was in der obligatorisch zu erlernenden Sprache — dem Französischen — in drei resp. vier oder fünf Klassen erreicht werden soll, die Forderungen für die Zielleistungen im Englischen, als der facultativen und immer ein oder zwei Jahre nach dem Französischen begonnenen Sprache, erheblich herabgemindert werden müssen. Aber auch den Fall gesetzt, daß das Englische als die obligatorische fremde Sprache in dieser und jener Schule Aufnahme fände und in mindestens drei Klassen gelehrt werden könnte, so kann mit der Forderung 1. des Reglements nur gemeint sein, daß der Schüler mit einem bestimmten Lesebuch, sei es Chrestomathie, sei es Autor, sich völlig vertraut gemacht habe. „Leicht“ ist ein sehr relativer Begriff. Es kann bedeuten: „in einfachen Sätzen geschrieben“, aber auch „sprachliches Material enthaltend, das dem Schüler geläufig ist“. Ein in einfachen Sätzen geschriebenes Stück über irgend einen technischen Gegenstand z. B. kann sehr schwierig sein, weil es eine Menge von Wörtern und Wendungen enthält, welche dem Schüler nie zu Gesicht gekommen sind. Wir acceptiren deshalb die zweite Bedeutung und sagen, sprachliches Material kann dem Schüler nur geläufig sein, wenn es in einem Buche enthalten ist, das er gelesen hat.

Wenn das Reglement ferner vorschreibt, daß der Schüler lernen solle „leichte Geschäftsaufsätze — ein nicht glücklich gewählter Ausdruck — aufzusetzen“, so kann mit dieser Forderung vernünftiger Weise nur gemeint sein, daß er sich mit einer bestimmten Anzahl von Musteraufsätzen — Formularen — so vertraut gemacht habe, daß er mutatis mutandis ähnliche Aufsätze niederzuschreiben im Stande sei.

Schwierig zu erfüllen scheint die dritte Forderung: der Schüler solle innerhalb der Grenzen des gewöhnlichen Verkehrs sich einigermaßen verständigen gelernt haben. Was heißt gewöhnlicher Verkehr? Es wird behauptet, daß der „gewöhnliche Mann“ innerhalb seiner Sphäre mit etwa 2000 Wörtern und Redewendungen ausreiche. Ist das der Fall, so fragt es sich, welches sind diese 2000? Sind es die etwa 2000, welche in den gewöhnlichen Gesprächbüchern in Mustergesprächen über das Wetter, über Essen und Trinken, über das Reisen u. s. w. vorkommen?

Mit dem Sprechen einer fremden Sprache ist es ein eignes Ding. Einem Schüler eine Anzahl von Wörtern und Redensarten so anzueignen, daß sie ihm ein Eigenthum werden, über das er frei verfügt, ist schwierig, und heißt doch noch immer nicht ihn sprechen gelehrt haben. Seit in unsern Töchterschulen fremdsprachlicher Unterricht betrieben wird, haben sie es sich besonders angelegen sein lassen, das Sprechen der fremden Sprachen zu cultiviren, ohne, mittels der Schule allein, irgendwie nennenswerthe Resultate zu erreichen. Sogenannte Methoden in so und soviel Zeit correct Französisch und Englisch schreiben und sprechen zu lernen, sind nach und neben einander aufgetaucht, ohne daß auch nur eine allgemeinen Anklang gefunden hätte. Daher die immer entschiedenere Forderung aller Einsichtigen die Uebung im mündlichen Gebrauch der fremden Sprache dem Privatunterricht zu überlassen und die so kurz bemessene Zeit nicht mit der Erwerbung eines Könnens zu vergeuden, das im besten Falle über einige schwache Anfänge kaum hinausgeht, und, wenn es ohne Uebung bleibt, schnell schwindet. Durch bloß äußerliche Aneignung von auch noch so vielen Sprachformen, Wörtern und Redensarten wird keines Menschen Geist und Herz gebildet. Einen wirklichen Werth hat, abgesehen von seiner formal-bildenden Kraft, der fremdsprachliche Unterricht nur, wenn er dem Schüler den Verkehr mit den Geisteshëroen der fremden Nation vermittelt, ihm den Einblick in die Eigenartigkeit eines fremden Volkes erschließt, und ihn kennen und schätzen lehrt, was dasselbe in allgemein-menschlicher Beziehung oder vermöge seiner Eigenart Großes und Tüchtiges geleistet hat. Auf die Lectüre, auf eine gut gewählte und richtig betriebene Lectüre ist das Hauptgewicht des Unterrichts zu legen, an sie sind alle sogenannten Sprachübungen, die in der Regel nur Reproductionen schriftstellerisch werthvoller Productionen sein dürfen, anzuknüpfen.

So viel über das, was geleistet werden soll. Das Reglement selber bezeichnet den Weg zu diesen Leistungen, indem es die Arten von Büchern namhaft macht, welche dem Unterricht zu Grunde gelegt werden sollen: Elementarbuch, Schulgrammatik, Lesebuch.

Ist, was wir oben ausgeführt haben, richtig, daß die Lectüre der klassischen Schriftsteller den Mittelpunkt des Unterrichts bilden müsse, so muß damit so bald wie möglich begonnen werden. Die englische Sprache hat die Einfachheit der Formenlehre, die englische Litteratur einen gewissen Reichthum classischer Werke, die entweder geradezu für die Jugend geschrieben sind oder sich zur Jugendlectüre vorzüglich eignen, vor andern Sprachen voraus. Es kann demnach schon nach Absolvirung des Elementarcursus mit der Lectüre begonnen werden, und die Lectüre kann eine classische sein. In welcher Aufeinanderfolge die sich zur Schullectüre eignenden Schriftsteller gelesen werden können, soll später dargelegt werden.*)

---

1. Elementarbuch.

Was nun zunächst den Elementarcursus anbetrifft, der sich im Allgemeinen über zwei Schulsemester erstrecken wird, so hat es der Unterricht

*) Siehe unten den Abschnitt Lesebuch.

in demselben mit dreierlei zu thun: Aneignung correcter Aussprache einer Anzahl von Wörtern und ihrer Bedeutung, Aneignung und Einübung der gesammten Formenlehre, Vorbereitung auf die zusammenhängende Lectüre. Die meisten Lehrbücher behandeln alles Dreies in mehr oder weniger plan- und stufenmäßiger Weise nebeneinander und ziehen, da sie die grammatische Form vorzugsweise im Zusammenhang mit den andern Bestandtheilen des Satzes zur Einübung vorlegen, auch die Elemente der Syntax und der Wortstellung mit hinein. „Man stimmt“, sagt Behn-Eschenburg in der Vorrede zu seinem Elementarbuch, „heut zu Tage allgemein dahin überein, daß es in einem solchen Buche vorzugsweise ankomme auf eine weise Beschränkung in den Regeln, fortlaufende Verbindung der Regeln mit englischen Lesestücken, die sie angewendet zeigen, und mit Uebungen zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische, die zu ihrer Anwendung nöthigen, ferner auf das Bestreben, den nöthigen Wortvorrath in methodischer Reihenfolge der verschiedenen Lebens- und Anschauungskreise mitzutheilen.“ Gegen diese Forderung ist nichts einzuwenden, nur wird, um sie angemessen zu erfüllen, verlangt werden müssen, daß der Uebungsstoff der Art sei, daß er dem allgemeinen Bildungsstandpunkt des Schülers entspreche, und weder unter ihn hinunter noch über ihn hinausgehe.

Wir sind der Meinung, daß die meisten der gebräuchlichen Elementarbücher auf den Bildungsstandpunkt des Schülers, der auf den bei weitem meisten Schulen erst in den mittleren, oder gar obern Klassen Englisch zu lernen beginnt, keine Rücksicht nehmen. Sie bieten ihm meist nur einfache Sätzchen magern und verschiedenartigsten Inhalts, im besten Fall einige Anecdoten und Geschichtchen als Uebungsmaterial. Für Kinder, die eben erst „Lesen, Schreiben und Rechnen“ gelernt d. h. die Vorschule absolvirt haben, mögen Lehrbücher à la Ahn, Plate und ähnliche brauchbar sein, für reifere Schüler sind sie durchaus verwerflich. Für ebenso schädlich halten wir es ferner, wenn, um einen sogenannten methodischen d. h. vom Leichten zum Schwereren aufsteigenden Lehrgang herzustellen, die Formenlehre fast jedes einzelnen Redetheiles, namentlich des Verbums, Substantivs und Pronomens, auseinandergerissen und portionenweise dem Schüler vorgelegt wird.

Eine zweite Gruppe von Lehrbüchern folgt mehr oder weniger der Robertson'schen Methode. Sie legen dem Schüler von vorn herein zusammenhängende, in einzelne Abschnitte zerlegte Lectüre vor, üben ihm die Aussprache der in jedem Abschnitte vorkommenden Wörter zuerst rein mechanisch d. h. mittels Vor- und Nachsprechens seitens des Lehrers oder mittels einer Aussprachebezeichnung ein, knüpfen in einer mehr oder weniger planmäßigen Weise an den englischen Text elementargrammatische, syntactische und worterklärende Belehrungen, und benutzen die der Aussprache und Bedeutung nach erlernten Vocabeln zur Bildung von Uebungssätzen, um mittels derselben die grammatischen Formen der Sprache entweder in ihrer Anwendung zu zeigen oder zu ihrer Anwendung zu nöthigen. Der Lehrgang Robertson's ist mehrfach für deutsche Schulen bearbeitet worden, am besten von W. Oelschläger (7. Aufl. Stuttgart 1872). Als Aussprachebezeichnung ist die Walker'sche gewählt, als Text zu Grunde gelegt eine Erzählung: Sultan Mahmud. Lection I.

enthält 1. einen Textabschnitt mit Aussprachebezeichnung jedes einzelnen Wortes und Interlinearübersetzung (der Text ist wörtlich auswendig zu lernen); 2. Erläuterungen zur Formenlehre, Syntax und Wortbedeutungslehre; 3. Conversation (!), (die Fragen englisch zu beantworten); 4. Sätze aus dem Englischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Englische zu übersetzen. Lection II. beginnt mit Fragen über das, was in der Einleitung und in der 1. Lection vorgekommen ist (darunter z. B. was drückt at aus? haben die Beiwörter (Adjectiva) das Zeichen der Mehrheit? Durch welche Zeit wird der bei der indirecten Rede im Deutschen gebrauchte Conjunctiv des Präsens im Englischen übersetzt?). Dieselbe Lection bringt dann wieder Text, Erläuterungen u. s. w., wie die erste, ferner die Declination. Und so fort durch 20 Lectionen. Dazu II. Theil, 6. Aufl. Stuttgart 1868.

Daß ein Lehrgang der Art mehr für den Selbst- als für den Schulunterricht geeignet ist, leuchtet ein. Daher seine, wenn auch modificirte Anwendung in den schon oben erwähnten van Dalen-Langenscheidt'schen Unterrichtsbriefen, die sich eines so wohl verdienten Rufs erfreuen. Schulgemäß ist diese Methode verwerthet worden in:

1. **Dr. J. Fölsing**, Lehrbuch für den elementaren Unterricht in der Englischen Sprache. 19. Aufl. 1873. Berlin, Enslin. 1,5 *M.*
2. **Dr. Herm. Behn-Eschenburg**, Elementarbuch der Englischen Sprache für Mittelschulen. 2. Aufl. 1873. Zürich, Schultheß. 1,8 *M.*
3. **O. Natorp**, Lehr- und Uebungsbuch für den Unterricht in der englischen Sprache auf der Tertia der Real- und Bürgerschule, sowie den entsprechenden Klassen andrer höherer Lehranstalten. 1874. Jena, Mauke. 1,5 *M.*

Wir hatten oben gefordert, daß das Elementarbuch in erster Linie den allgemeinen Bildungsstandpunkt des danach zu Unterrichtenden ins Auge zu fassen habe, und ihm weder zu wenig noch zu viel zumuthen dürfe. Letzteres ist der Fall mit dem sonst in vielen Beziehungen vortrefflichen Buche:

Dr. W. Claus, Englische Elementargrammatik, nebst Lese- und Uebungsstücken, 1870. Leipzig, Teubner. 2,4 *M.*

„Zweck dieses Lehrganges“, so heißt es in der Vorrede, „ist, dem Schüler eine möglichst gründliche und anschauliche Kenntniß der Wortlehre ohne wesentliche unnütze Beimischung der Satzlehre, einen zweckmäßig angelegten und durchgearbeiteten Stoff zu eigner zweckmäßiger Aneignung und Durcharbeitung der Formenlehre zu schaffen und die Schwierigkeiten bei Erreichung dieses Ziels weder zu häufen noch zu beseitigen. Es ist Bedacht genommen auf einen gesunden, möglichst gediegenen und doch ansprechenden Inhalt, aus dem Kostbarsten geschöpft, den Werken Shakespeare's und anderer Dichter, aus dem Schatze der Sprüchwörter und der Bibel, auf daß das Buch zu einem erfreuenden Schatze geistigen Gehalts erwachse.“

Wir halten, wie gesagt, den Standpunkt, den der Verfasser eingenommen hat, für ein Elementarbuch, das der Schule dienen soll, für viel zu hoch. Für geistig völlig ausgereifte Leute, die das Studium des Englischen erst in den obersten Klassen oder jenseits der Schule beginnen, oder ihr elementares Wissen vertiefen wollen, ist das Buch äußerst werthvoll und ansprechend.

---

2. Schulgrammatik.

Die Schulgrammatik schließt entweder unmittelbar an das Elementarbuch an und führt das dort Begonnene fort, oder recapitulirt den im Elementarbuche behandelten grammatischen Stoff in systematischer d. h. das noch Fehlende ergänzender, das bereits Mitgetheilte erweiternder Weise. Nicht allein Anordnung und Gruppirung sind in den verschiedenen Schulgrammatiken verschieden, sondern auch, was sehr zu bedauern ist, die grammatische Terminologie. Verschieden sind die Bücher ferner in Bezug auf das, was sie für lehrenswerth halten. Während die einen außer einer mehr oder weniger systematischen Grammatik eine Geschichte der englischen Sprache, eine Geschichte der englischen Litteratur, eine Verslehre, eine Wortbildungs- und Interpunctionslehre bringen, verzichten die andern auf Alles, was streng genommen nicht in eine Grammatik gehört. Im Allgemeinen findet sich unter den verschiedensten Ueberschriften nur zusammengestellt und gruppirt, was für besonders wichtig erachtet wird; relative Vollständigkeit und systematische Anordnung lassen meist viel zu wünschen übrig. Endlich wird im Allgemeinen viel zu wenig Rücksicht genommen auf die Resultate der historischen und vergleichenden Sprachforschung.

Die englische Grammatik ist viel complicirter und schwieriger, als es nach den gewöhnlichen Grammatiken erscheint. Darum gerade ist die Beschäftigung mit ihr geistbildender, als im Allgemeinen angenommen wird. Wie die Grammatik aller lebenden Sprachen ist sie in stetem Fluß, daher nicht überall in Regeln fixirbar. Diejenigen Schriftsteller, welche für die Schullectüre auch in Bezug auf die Grammatik in Betracht kommen, reichen über einen Raum von vollen drei Jahrhunderten, und welche Veränderungen hat die Sprache innerhalb dieses Zeitraumes durchgemacht!

Es ist die Aufgabe der wissenschaftlichen, nicht aber der Schulgrammatik, die Sprache in dem historischen Verlauf der Bildung ihrer Wort- und Satzformen zu vollständiger Darstellung zu bringen. Die Schulgrammatik hat es vor allem mit möglichst bestimmter Beschreibung des gegenwärtigen Sprachgebrauchs zu thun. Sie setzt die Kenntniß der grammatischen Grundbegriffe bei den Lernenden voraus und nimmt vorzugsweise nur auf diejenigen Ausdrucksformen Rücksicht, die sich im Englischen und Deutschen nicht vollständig decken oder ganz von einander abweichen.

Wie ist nun die Schulgrammatik zu gebrauchen? Ist der eigenthümliche Sprachgebrauch, oder kurz gesagt die „Regel“ zunächst, ganz abgesehen von dem concreten Falle, wo sie im Satze zur Geltung kommt, in abstracto zu erläutern und dann an concreten Fällen, in sogenannten Mustersätzen als angewendet nachzuweisen, oder soll sie umgekehrt aus Sätzen, die sie in concreto angewendet zeigen, abgeleitet werden. Beide Methoden, die analytische und synthetische, d. h. die, welche von dem Allgemeinen auf das Besondere, und die, welche vom Besondern auf das Allgemeine geht, sind in den Schulgrammatiken zur Anwendung gebracht worden, die erstere häufiger als die letztere. Unter allen Umständen kommt es in beiden Methoden auf dreierlei an: einmal die Regel (das

Gesetz) mit ihren Ausnahmen zum klaren Verständniß zu bringen, dann ihre Anwendung in concretem Falle zu zeigen und endlich zu ihrer Anwendung in concretem Falle zu nöthigen oder sie „einzuüben". Diese Einübung bildet die Hauptschwierigkeit alles grammatischen Unterrichts, bedingt aber zu gleicher Zeit auch seine pädagogische Bedeutung. Eine zweite Schwierigkeit kommt hinzu. Eine Regel nach der andern wird eingeübt: ihre Zahl wird, je weiter der Schüler fortschreitet, desto größer, jede neue kommt nicht nur an und für sich, sondern im Verein mit den früher durchgenommenen und eingeübten zur Anwendung; wie wird diese ganze Regelreihe dem Schüler für die Anwendung am besten stets präsent erhalten? Dadurch, daß man ihm außer der Regel in ihrer abstracten Fassung stets noch ein oder zwei prägnante, concrete Fälle, sogenannte „Paradigmata", einprägt, welche ihm die Regel angewendet zeigen.

Leider wird die Mittelschule noch weniger als die höhere Schule Zeit haben, in dieser Weise Grammatik zu treiben. Sie wird schon ihre liebe Noth haben, ihre Schüler im Französischen zu einer systematischen Kenntniß der Grammatik und zu einiger Correctheit im Schreiben zu fördern. Soll deßhalb die Mittelschule sich aus dem großen Schatz der Regeln der Grammatik eine bestimmte Anzahl zur Einprägung und Einübung auswählen, also etwa eine Schulgrammatik zu Grunde legen, welche nur einen Extract der „wichtigsten" Regeln enthält, oder soll sie getrost zu einer der vollständigen Grammatiken greifen? Wir rathen zu dem Letzteren, weil wir verlangen, daß der Schüler in den Stand gesetzt werde, bei seiner Lectüre, die wir als das Centrum des Unterrichts betrachten, in jedem Falle aus seiner Grammatik sich Rath erholen zu können. Bei jeder schwierigen und grammatisch bemerkenswerthen Stelle hat ihn der Lehrer zu weiterer Information auf die Grammatik zu verweisen und sich bei Gelegenheit davon zu überzeugen, ob er die Anweisung benutzt hat.

Ein ähnliches Verfahren möchten wir für das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische empfehlen. Den Schüler vorzugsweise abgerissene Sätze, in denen gewisse grammatische Regeln zur Anwendung kommen, wie sie die meisten Grammatiken bringen, übersetzen zu lassen, halten wir auf die Dauer für ermüdend und abspannend. Wir legen ihm dafür lieber irgend ein zusammenhängendes Stück zum Uebersetzen vor, welches wir, ehe er an die Präparation geht, in Bezug auf alles, was grammatisch Bemerkenswerthes darin vorkommt, und unter Verweisung auf seine Schulgrammatik, mit ihm besprechen. Oder, was uns unter den gegebenen Umständen noch empfehlenswerther erscheint, wir geben ihm den Stoff der Lectüre, welcher ihm vorgelegen hat und genau bekannt geworden ist, *frei ins Deutsche umgearbeitet*, als Aufgabe zum Uebersetzen ins Englische*). Damit arbeiten wir in wirksamster Weise jenen oben empfohlenen Sprachübungen vor, die, wie wir ausgeführt, vorzugsweise nur Reproductionen gegebener und genau bekannt gewordener Stoffe sein dürfen.

---

*) In der bezeichneten Weise habe ich in meinem Elementarbuch (s. u.) drei Lesestücke in Uebersetzungsstücke umgearbeitet.

Elementarbücher, Schulgrammatiken, Lehrgänge der Englischen Sprache:

1. Bücher für den ersten Unterricht, Elementarbuch und ausgewählte Abschnitte der Schulgrammatik, aber keine vollständige Schulgrammatik enthaltend:

1. Dr. L. Georg, Elementargrammatik der engl. Sprache mit stufenweise eingelegten Uebersetzungsaufgaben, Lesestücken und Sprechübungen, nebst zwei vollständigen Wörterverzeichnissen. Eine practisch-theoretische Anleitung, die engl. Sprache in kurzer Zeit verstehen, sprechen und schreiben zu lernen. 4. Aufl. 1869, Leipzig, Veit. 2,7 M.
2. Th. Gaspey, Engl. Conversationsgrammatik für den Schul- und Privatunterricht. Revidirt von Dr. Emil Otto. 16. Aufl. 1872. Heidelberg, J. Groos. 3 M.
3. George Boyle, Elementarcursus der engl. Sprache und Anleitung zum Englischsprechen. 1874. Berlin, Henschel. 2,4 M.
4. Dr. Rudolf Sonnenburg, Grammatik der engl. Sprache nebst methodischem Uebungsbuche. Naturgemäße Anleitung zur Erlernung und Einübung der Aussprache, der Formenlehre und der Hauptregeln der Syntax. 2. Aufl. 1872. Berlin, J. Springer. (Aussprachlehre und Formenlehre sind in diesem Buche in eigenthümlicher Weise plan- und stufenmäßig neben einander behandelt.) 2,7 M.
5. Dr. W. Wiedmayer, Schulgrammatik der engl. Sprache für alle Stufen des Unterrichts berechnet. 2. Aufl. 1873. Stuttgart, Metzler. 3,8 M.
6. G. Gurcke, Engl. Schulgrammatik. I. Thl. Elementarbuch. 4. Aufl. 1873. 1,5 M. II. Thl. Grammatik für Oberklassen. 2. Aufl. 1873. Hamburg, Meißner. 2 M.
7. Dr. Carl Crüger, Lehrbuch der engl. Sprache. Mit der Aussprache nach Walker's System, nach der Methode des Dr. C. Plötz. I. Cursus oder Elementarbuch. 12. Aufl. 1873. 0,8 M.; II. Cursus oder Schulgrammatik, 5. Aufl. 1873. 2 M. Daneben: kurzgefaßte Engl. Grammatik. 2. Aufl. Kiel, Homann. 1,6 M.
8. Dr. F. Ahn, Practischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der engl. Sprache. I. Cursus. 20. Aufl. 1874. 0,75 M. II. Cursus. 7. Aufl. 1873. Köln, M. Dumont-Schauberg. 0,75 M.
9. Dr. A. Baskerville, practisches Lehrbuch der engl. Sprache, in welchem die wichtigsten Regeln der Grammatik durch eine große Menge von Beispielen erklärt, und wobei zugleich eine strenge Stufenfolge vom Leichten zum Schweren beobachtet worden ist. I. Thl. 14. Aufl. 1873. 1,25 M. II. Thl. 1865, Oldenburg, Stalling. 1,25 M. — Daneben: An English Grammar for the use of Germans. 3. Aufl. Köln, Dumont-Schauberg. 2,2 M.
10. Dr. J. W. Zimmermann, Lehrbuch der engl. Sprache, enthaltend eine methodische Elementarstufe auf Grundlage der Aussprache und einen systematischen Cursus. 21. Aufl. 1874. Halle, Schwetschke. 2 M.
11. Dr. J. und E. M. Lehmann, Lehr- und Lesebuch der engl. Sprache, nach der Anschauungsmethode mit Bildern. I. Stufe: Die directe Anschauung. 0,8 M.; II. Stufe: Die Anschauung im Bilde. 1872 und 1873. Mannheim und Straßburg, J. Bensheimer. 3 M.

2. Bücher, die ausdrücklich für den Unterricht auf höhern Lehranstalten, mit ihrem Elementarcursus auf Tertia berechnet sind.

1. Dr. K. Blind, Grammatik der engl. Sprache für Realschulen und höhere Lehranstalten. I. Thl. Formenlehre. 1872. Köln, Dumont-Schauberg. (II. Thl. noch nicht erschienen.) 2,2 M.
2. Dr. E. Kade, erste Anleitung zur Erlernung der engl. Sprache und zum Uebersetzen ins Engl. 4. Aufl. 1870. Altona, Händcke und Lehmkuhl. 3 M. — Von demselben Verfasser: Kurzgefaßte Grammatik der engl. Sprache, und: Uebersetzungsstücke zur Einübung der Regeln der engl. Grammatik. Altona, Händcke und Lehmkuhl. 3 M.

3. **Dr. Schottky**, Schulgrammatik der engl. Sprache, bearb. von F. Schumann. 6. Aufl. 1874. Breslau, Maruschke und Berendt. Dazu: Engl. Uebungs- und Lesebuch (als I. Cursus) Breslau, 1860 und: Syntactisches Uebungsbuch (als II. Cursus). Breslau, 1865. 2,25 *M.*
4. **Dr. W. Gesenius**, Lehrbuch der engl. Sprache; I. Thl.: Elementarbuch der engl. Sprache nebst Lese- und Uebungsstücken. 5. Aufl. 1873. Halle, Gesenius. 1,8 *M.* II. Thl.: Grammatik der engl. Sprache nebst Uebungsstücken. 2. Aufl. 1873. Ebendaselbst. 2,6 *M.*
5. **Ludwig Gantter**, Schulgrammatik der engl. Sprache für zwei Jahrescurse bearbeitet. 1. Abth. Formenlehre; 2. Abth. Syntax. 6. Aufl. 1868. Stuttgart, Metzler. 3 *M.*
6. **Dr. H. Behn-Eschenburg**, Schulgrammatik der engl. Sprache für alle Stufen des Unterrichts berechnet. 4. Aufl. Zürich, F. Schultheß. 3,6 *M.*
7. **Dr. J. Schmidt**, Lehrbuch der engl. Sprache. I. Thl. Elementarbuch. 3. Aufl. 1874. Berlin, Haude und Spener. 1,6 *M.* II. Thl. Grammatik der engl. Sprache für obere Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Haude und Spener. 3 *M.*
8. **Dr. Bernhard Schmitz**, Engl. Elementarbuch mit durchgängiger Bezeichnung der Aussprache. 5. Aufl. 1870. Berlin, Dümmler. 1 *M.* Von demselben Verf.: Engl. Grammatik. 5. Aufl. 1874. Berlin, Dümmler (ohne Uebungsaufgaben). 3 *M.*
9. **Dr. K. Bandow**, Lehrbuch der engl. Sprache für höhere Unterrichts-Anstalten. I. Thl. Elementarbuch (Aussprachlehre, Formenlehre, Lesebuch, Uebungsbuch). 4. Aufl. 1874. Elberfeld, Bädeker. 2,4 *M.*; II. Thl. Schulgrammatik. 2. Aufl. 1874, ebendaselbst. 1,8 *M.*; III. Thl. Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische. 2. Aufl. 1874, ebendaselbst. 1,2 *M.*
10. **Dr. J. Fölsing**, Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht in der engl. Sprache, mit vielen Uebungsstücken zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische. Durchgesehen von Dr. C. van Dalen. 15. Aufl. 1872. Berlin, Enslin. 3 *M.*
11. **Dr. J. W. Zimmermann**, Grammatik der engl. Sprache mit vielen Belegstellen und Uebungsstücken für den Unterricht an höhern Lehranstalten. 5. Aufl. 1873. Halle, Schwetschke. 2,6 *M.*
12. **H. Plate**, Schulgrammatik der engl. Sprache für die Mittel- und Oberklassen höherer Lehranstalten. Dresden, Ehlermann. 3 *M.*
13. **Dr. K. F. Ch. Wagner**, Grammatik der engl. Sprache. Neu bearbeitet von Ludwig Herrig. Braunschweig, Vieweg und Sohn. (Ohne Uebungsstücke.) 3 *M.*

3. Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische:

1. **Dr. H. Behn-Eschenburg**, Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische in sechs Stufen für mittlere Klassen. Nach dem Tode des Verfassers herausgegeben von Dr. G. Kinkel. Zürich, F. Schultheß. 2,4 *M.*
2. **Dr. G. Jaep**, England. Practische Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische mit grammatischen und synonymischen Anmerkungen. Berlin, Haude und Spener. 2,4 *M.*
3. **Dr. Ludwig Herrig**, Aufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische, nebst Anleitung zu freien schriftlichen Arbeiten. 10. Aufl. Iserlohn, Bädeker. 2,5 *M.*
4. **Dr. J. W. Zimmermann**, Uebungsbuch zum Uebersetzen ins Englische. Ein Hülfsbuch beim Gebrauch der Grammatik der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. 1. Stufe, 2. Aufl. (enthält Uebungssätze). 1 *M.*; 2. Stufe, 2. Aufl. (zusammenhängende Stücke). Halle, Schwetschke. 1,5 *M.*
5. **H. A. Werner**, Materialien zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische für obere Klassen höherer Schulen. Vorbereitender Theil zur Repetition der Formenlehre, so wie zur Einübung der wichtigsten Regeln der Syntax und Wortfolge; erster Theil a) Text, b) Präparationen. Leipzig, Teubner. (Enthält nur deutsche Originalaufsätze.) 2,7 *M.*

6. **Gruner, Eisenmann und Wildermuth**, Deutsche Musterstücke zur stufenmäßigen Uebung in der französischen und englischen Composition. Erste Abtheilung, bearbeitet von F. Gruner. 8. Aufl. Dazu: Anmerkungen für die englische Composition, bearbeitet von F. Gruner. 4. Aufl., und englische Uebersetzung von M. Thomas. Stuttgart, Metzler. (Zu der II. und III. Abth. sind Anmerkungen und Uebersetzung nicht erschienen.) 1,4 *M.*

---

3. Lesebuch.

Die Lesebücher für die Unter- und Mittelstufe sind im Allgemeinen ebenso eingerichtet, wie die deutschen d. h. sie enthalten eine Sammlung von kürzern oder längern Anecdoten, Fabeln, Erzählungen, historischen Skizzen, Schilderungen aus dem Natur- und Volksleben, Reisebeschreibungen, Briefen, Gedichten u. s. w. Für den Unterricht auf der Unterstufe mag dieses bunte Mosaik seine Berechtigung haben, ob auch noch für die Mittelstufe, ist mir zweifelhaft. Habe ich entschieden Einsprache erheben zu müssen geglaubt dagegen, daß der Schüler in seinem Elementarbuch im Ganzen und Großen nur mit Sätzen buntesten Inhalts beschäftigt werde, so muß ich mich auch gegen den bunten Inhalt der meisten Lesebücher erklären. Nur der Mißverstand kann behaupten, daß in dem Falle allein, wenn der Schüler nach einander auf wo möglich alle Lebensgebiete geführt werde, die Forderung, der Unterricht müsse ein Gesammtbild der Sprache geben, erfüllt werde. Die englische Litteratur hat vor vielen andern den Vorzug, daß sie von ihren bedeutendsten Klassikern Werke besitzt, die ausgesprochener Maßen der Jugend zur Lectüre bestimmt sind. Ich nenne nur Oliver Goldsmith und Walter Scott. Es unterliegt keinem Zweifel, daß ein Schüler, der sein Elementarbuch absolvirt hat, ohne weiteres zur Lectüre von W. Scott's Tales of a grandfather, von einer der leichteren Erzählungen des Capitain Marryat oder der Alhambra Tales von W. Irving, u. a. übergehen kann, ohne Gefahr zu laufen, das Gesammtbild der Sprache aus den Augen zu verlieren.

Ich muß mich darauf beschränken, die Sache anzudeuten. Für den nachdenkenden Lehrer löst sich die alte Frage: ob Chrestomathie ob Autor? nothwendig in die Antwort: der Autor, der klassische Autor. Für den Unterricht in den alten Sprachen ist diese Antwort längst acceptirt; es ist zu verwundern, daß die Lehrer und Lehrerinnen der neuen Sprachen, wenn auch zum Theil aus dem löblichen Bestreben, ihren Schülern und Schülerinnen nur das Beste vorzulegen, immer und immer wieder mit Vorliebe zu Chrestomathien greifen. Jeder Gymnasiast hat seinen Cäsar, Ovid, Virgil, Homer u. s. w. gelesen und unauslöschliche Eindrücke aus der Lectüre empfangen und mit ins Leben hinausgenommen; welche Eindrücke, so frage ich, nimmt ein Schüler, der nur aus Chrestomathien bald dieses, bald jenes gelesen hat, von der englischen Lectüre ins Leben mit? Es schwirrt ihm im besten Falle der Kopf von Eindrücken verschiedenster Art; keiner aber ist tief genug gewesen, um zu haften, weil der eine den andern verdrängt hat.

Sei es nun, daß wir dem Schüler eine Chrestomathie oder den Autor in die Hand geben, so fragt es sich: geben wir ihm in jedem von

beiden Fällen nur den reinen englischen Text oder geben wir ihm Anmerkungen und Special-Wörterbuch dazu? Viele Lehrer bestehen darauf, daß der Schüler nur den Text ohne alle Zugabe in die Hand bekomme; ein Wörterbuch müsse er unter allen Umständen haben; ihm zu erklären, was er aus sich selbst und mit Hilfe von Grammatik und Wörterbuch nicht finden könne, sei Sache des Lehrers während des Unterrichts. Wir halten diesen Standpunkt für den Unterricht auf Ober- und allenfalls Mittelstufe, nicht aber für den der Unterstufe berechtigt. Auf der einen Seite nämlich kostet dem Schüler der Unterstufe die Präparation mit einem vollständigen guten Wörterbuch zu viel Zeit und verleidet ihm seine Arbeit, andrerseits kann ihm eine kurze Stelle, die er nicht versteht — und Schwierigkeiten finden sich in dem leichtesten Schriftsteller — das Verständniß eines ganzen Satzes und des Zusammenhangs kosten. Wir halten dafür, daß dem Lernenden, der den Elementarcursus durchgemacht hat, Chrestomathien oder bessere Ausgaben in die Hand gegeben werden, zu denen vollständige, mit guter Aussprachebezeichnung versehene Wörterbücher gehören, Wörterbücher, in denen alles, was für seinen Wissensstandpunkt schwierig, kurz erklärt ist. Seine Präparation hat alsdann nicht allein darin zu bestehen, daß er die ihm unbekannten Wörter und Redewendungen aufsucht und aufschreibt, sondern er hat jedes Wort in correcter Aussprache auswendig zu lernen und mit Hilfe des ihm gebotenen Präparationsmaterials zu Hause schon sich auf die mündliche Uebersetzung soweit vorzubereiten, daß er sie in der Classe in gutem Deutsch geben kann. Für den Lehrer bleibt erfahrungsmäßig immer noch viel zu berichtigen und zu verbessern; es empfiehlt sich daher, daß gegen den Schluß der Lehrstunde das Pensum mit allen Berichtigungen und Verbesserungen des Lehrers noch einmal übersetzt, und in den nächsten Stunden repetirt werde. Denn alle Uebung in der fremden Sprache soll auch zugleich eine Uebung in der Muttersprache sein und die Denk- und Sprachgewandtheit des Schülers stärken.

Zum Schluß dieses Abschnittes erlauben wir uns noch einen Canon von Schriften englischer Classiker, die sich für die Lectüre auf den verschiedenen Unterrichtsstufen eignen, in Vorschlag zu bringen.

1. Unterstufe (nach Absolvirung der Elementar-Grammatik). Walter Scott, Tales of a grandfather; Jonathan Swift, Gulliver's Travels; Oliver Goldsmith, History of England; Capt. Marryat, the settlers; Jacob Faithful, Peter Simple, the three cutters u. a.; W. Irving, Alhambra Tales. Für Mädchenschulen auch: Miß Yonge, golden deeds; Miß Edgeworth, early lessons. — Zur Abwechslung: lyrische Gedichte*) oder eine oder die andere der S. 415 angeführten kleinen Comödien.

2. Mittelstufe. D. Hume, englische Geschichte; O. Goldsmith, the vicar of Wakefield; Ch. Dickens, Christmas carol, cricket on the hearth, ausgewählte Abschnitte aus den Sketches, aus Pickwick, aus Nicholas Nickleby und David Copperfield; W. Scott, Waverley, Ivanhoe, u. a.; W. Irving, the sketch-book; R. B. Sheridan,

*) Sammlungen lyrischer Gedichte für den Schulgebrauch: Dr. E. Pfundheller, words from the poets, Berlin, Weidmann; Mary C. Williams, pearls of poesy, Kiel, von Wechmar; Dr. K. Bandow: Auswahl englischer Gedichte des 18. und 19. Jahrhunderts, mit litterar-geschichtlicher Einleitung, Wörterverzeichniß und Anmerkungen, Elberfeld, Bädeker; G. Benguerel, English poems, Köln, W. Greven.

the rivals (a comedy); Bulwer, the lady of Lyons, zur Abwechslung: lyrische Gedichte.

3. Oberstufe. Macaulay, Essays (Lord Clive, Warren Hastings, the war of the Spanish succession, John Hampden, Ranke's history of the popes u. a.); Macaulay, history of England (Einleitung Tauchnitz Ed. Bd. I. p. 1—147; Invasion des Herzogs von Monmouth Bd. II., p. 139—199; Invasion Wilhelms III., Bd. III., p. 278—347; Jacob II. in Irland, Bd. IV. Cap. XII. und Bd. VI., Cap. XIV. u. a.); ferner Walter Scott, Lady of the lake; Lord Byron, siege of Corinth, the corsair, Mazeppa, the prisoner of Chillon; Thomas Moore, Paradise and Peri; A. Tennyson, Enoch Arden; endlich W. Shakespeare.*)

Chrestomathien.

1. **Dr. Ludwig Herrig**, First English Reading Book. Lesebuch für mittlere Klassen höherer Unterrichtsanstalten. 7. Aufl. Braunschweig, 1873. Mit Wörterverzeichniß für S. 1—38. 2 *M.*
2. **Dr. Ludwig Herrig**, the British Classical Authors. Select Specimens of the National Litterature of England. With biographical and critical sketches. Lesebuch für die Oberklassen. 29. Aufl. Braunschweig, 1874. Ohne Wörterbuch. 4 *M.*
3. **Dr. Gustav Schneider**, Engl. Lesebuch aus den besten Schriftstellern, nebst einem kurzen Abriß der engl. Litteraturgeschichte. Frankfurt a. M., 1873. Ohne W. 2 *M.*
4. **Adolphine Töppe und Henriette Walduck**, Engl. Lesebuch für Schulen und zum Privatgebrauch. 2 Stufen. Potsdam 1874. Ohne W. 2,5 *M.*
5. **Dr. F. Ahn**, Engl. Lesebuch für Gymnasien und Realschulen. Cursus I. und II. Cöln, 1851. Ohne W. 2 *M.*
6. **Ludwig Gantter**, Study and Recreation, Engl. Chrestomathie für den Schul- und Privatunterricht. I. Cursus, 11. Aufl. Stuttgart, 1873. Mit Wörterverzeichniß und Bemerkungen. 2,4 *M.* II. Cursus, 4. Aufl. Stuttgart, 1868. Enthält einen Anhang III.: Verzeichniß der vorzüglichsten Prosaisten Englands, Bemerkungen, biographische Skizzen. 3 *M.*
7. **Ludwig Gantter**, Readings in Prose and Poetry, Engl. Lesebuch zu dem Zweck der cursorischen Lectüre der oberen Realklassen, Töchterinstitute und Fortbildungsschulen. Stuttgart 1867. Mit Wörterverzeichniß. 2,6 *M.*
8. **Dr. C. Crüger**, English Reading Book, Engl. Lesebuch für Anfänger. Mit Wörterbuch. 5. Aufl. Kiel 1872. 1,2 *M.*
9. **Dr. A. Baskerville**, Engl. Lesebuch für Anfänger. Mit Erläuterungen und einem vollständigen Wörterbuch, worin die Aussprache durch deutsche Buchstaben genau angegeben wird. 4. Aufl. Oldenburg, 1868. 1,25 *M.*

*) Von Shakespeare giebt es Schulausgaben: von Dr. L. Herrig, Berlin, E. Staude, und von Dr. L. Riechelmann und W. Wagner, Leipzig, Teubner. Erstere bringt: Macbeth, Romeo and Juliet, Othello, Merchant of Venice, Julius Caesar, Antony and Cleopatra; letztere: Julius Caesar, Richard II., Macbeth; beide den vollständigen Text. Eine Schulausgabe, in welcher alles Anstößige weggelassen ist, giebt es von E. Schmid, Danzig, Saunier; sie enthält: Julius Caesar, Midsummernight'sdream, Merchant of Venice, und verspricht ferner zu bringen: King John, Henry IV., What you will, As you like it, Romeo and Juliet, Macbeth. Als erste Einführung in die Lectüre Shakespeare's: Readings from Shakespeare oder Lesebuch aus Shakespeare von Dr. Bandow, Berlin, R. Oppenheim. Es enthält die hervorragendsten Scenen aus Merchant of Venice, Midsummernight'sdream, Hamlet, Othello, Lear und Macbeth, durch eine englisch geschriebene Inhaltsangabe des nicht abgedruckten Textes zu einem Ganzen verknüpft, mit litterargeschichtlicher Einleitung und vollständigem Wörterbuch.

10. **C. H. Abbehusen**, the First Story-Book. A preparation for speaking and writing the English Language. Being a collection of easy tales and anecdotes. 8. Aufl. Berlin, 1875. Mit Wörterverzeichniß. 1 ℳ.
11. **Dr. O. Ritter**, Engl. Lesebuch für Töchterschulen (enthält I. Anecdotes, II. Tales and stories, III. History, biography, literature, IV. Poetry). Ohne Wörterbuch. Berlin, 1872. 1,5 ℳ.
12. **G. Gurcke**, Engl. Elementarlesebuch. Hamburg, 1873. Mit W. 1,5 ℳ.

4. Vocabularien und Gesprächbücher.

Schon oben, wo von dem Studium der englischen Sprache gehandelt wurde, ist darauf hingewiesen worden, daß die Benutzung guter Vocabularien und Gesprächbücher unerläßlich ist, sobald es sich um eine Aneignung der Sprache zu practischen Zwecken handelt. Daß Sprachübungen mit dem Auswendiglernen von Vocabeln, Redensarten, Idiotismen u. s. w. stets Hand in Hand gehen müssen, ist selbstverständlich; das bloße Abfragen des zum Auswendiglernen Aufgegebenen genügt nicht. Ich enthalte mich Anweisungen darüber zu geben, wie die erwähnten Sprachübungen zum Zweck der Einprägung gewisser Wörter- und Phrasengruppen am besten anzustellen seien. Eine Anleitung dazu, die sich gewiß auch für die englischen „Vocabularies“ verwerthen läßt, giebt C. Plötz in der Einleitung zu seinem Vocabulaire systématique. Wie ich mir Sprechübungen, wenn sie für ganze Schulclassen nutzbringend werden sollen, eingerichtet denke, habe ich oben angegeben. Reproductionen des durchgenommenen Lesestoffs, Reproductionen geeigneter Abschnitte des Uebersetzungsbuches aus dem Deutschen ins Englische, endlich Reproductionen des für die Extemporalien und Exercitien eigens zu dem Zwecke ausgewählten und eingerichteten Stoffes scheinen mir die besten Sprechübungen zu sein. Die für die Reproduction geeigneten Abschnitte sind für die Uebung des Schülers im mündlichen Gebrauch der fremden Sprache in derselben Weise zu verwerthen, wie das deutsche Lesebuch für die Uebung in der Muttersprache, d. h. ebensowohl in der Form von Frage und Antwort wie in der zusammenhängenden Vortrages. Stäte Repetitionen des schon Dagewesenen müssen mit der Einübung neuen Stoffes stets Hand in Hand gehen. Daß der Schüler auf diese Weise nach und nach auch in den sichern Besitz eines sich stets mehrenden Wortschatzes gelangt, wird jeder Lehrer, der die Uebung energisch betreibt, sehr bald erfahren.

Eine eigenthümliche Methode des Sprechenlernens bringen die oben angeführten Bücher der Gebr. Lehmann. Für verhältnißmäßig junge Schüler und kleine Classen, sowie für den Privatunterricht halten wir den Lehrgang für höchst beachtenswerth, und empfehlen ihn der Kenntnißnahme aller derer, die sich für Neues und Eigenthümliches auf dem Gebiete der pädagogischen Litteratur interessiren.

Von Vocabularien und Gesprächbüchern machen wir namhaft:

1. **A. Benecke**, English Vocabulary and English Pronunciation. Deutsch-Englisches Vocabular und methodische Anleitung zum Erlernen der engl. Aussprache. Nach Smart und Worcester mit Anwendung der Walker'schen Ziffern. Mit durchgängiger Bezeichnung der Aussprache. 2. Aufl. Potsdam, 1873. 2 ℳ.

2. **Dr. Ludwig Herrig, H. Hamilton**, Engl.-Deutsche Dialoge. Die Reise nach London. Practische Anleitung zum mündlichen Gebrauch der engl. Sprache. 2. Aufl. Iserlohn, 1873. 1,5 M.
3. **H. Banes**, Systematical Vocabulary and Guide to English Conversation. Anleitung zum Englisch-Sprechen vermittelst einer das Lernen und Behalten erleichternden Anordnung der Wörter und Redensarten mit besonderer Berücksichtigung der Synonymik des neuen Sprachgebrauchs. 3. Aufl. Leipzig, 1872. 1,8 M.
4. **Dr. Emil Otto**, neues engl.-deutsches Gesprächbuch zum Schul- und Privatgebrauch. 3. Aufl. Stuttgart, 1872. 1 M.
5. **Samuel D. Waddy**, the English Echo, a practical guide to the conversation and customs of every-day life in Great-Britain. Practische Anleitung zum Englisch-Sprechen. Mit einem vollständigen Wörterbuche. 4. Aufl. Leipzig, 1864. 1,5 M.
6. **William Hanby Crump**, English as it is spoken; being a series of familiar dialogues on varions subjects. Mit Anmerkungen. 6. Aufl. Berlin, 1874. 1 M.
7. **August Albrecht Heinsius**, Deutsch-englisch-französisches Gesprächbuch, oder Anweisung, sich in den gebräuchlichsten Redensarten unterhalten zu können. 2. Aufl. Leipzig, 1860. 1,5 M.
8. **Dr. Berhhard Schmitz**, Anleitung für Schulen zu den ersten Sprach-Uebungen in der französischen und englischen Sprache. Greifswald, 1856. 1 M.
9. **G. Knight**, the New London Echo, Sammlung engl. Redensarten in zusammenhängenden Unterhaltungen. Leipzig. 1854. 2,1 M.
10. **John Laycock**, New Dialogues, English and German. 7. Aufl. (neu bearbeitet, accentuirt und mit einer methodisch geordneten Sammlung grammatischer Uebungen versehen von F. W. Steup.) Hamburg. 1874. 2,4 M.

5. Briefsteller*).

Unter den Briefstellern, die uns vor die Augen gekommen sind, ist kein einziger, der das, was er bringt, in methodischer d. h. stufenmäßig vom Leichten zum Schwereren fortschreitender Aufeinanderfolge brächte. Es ist überall nur auf eine mehr oder weniger mechanische Nachahmung von aufgestellten Mustern gerechnet, d. h. es sind ein oder mehrere Formulare gegeben, von welchen, mit größeren oder geringeren Veränderungen, das passendste einfach abzuschreiben ist. Die kaufmännische Correspondenz ist bekanntlich voll bestimmter Formeln, die einfach zu erlernen sind. Sie mag der Schüler zum Theil aus den vorliegenden Büchern erlernen können, und die eigne Praxis, namentlich auf englischen und amerikanischen Comptoirs mag ihn weiter zu einem tüchtigen Correspondenten bilden. Trotzdem bleibt es sehr zu wünschen, daß auch dieser für Handels- und Fortbildungsanstalten so wichtige Unterrichtszweig eine wirklich schulgemäße Behandlung finden und zu einem wahrhaft geistbildenden Lehrgegenstand gemacht werde.

Von Briefstellern führen wir an:

1. **Dr. H. C. Skelton**, the English Correspondent with German Notes and Glossary. Berlin, A. Asher & Co. 3 M.
2. **Dr. Chr. Vogel**, the German Correspondent, with English Notes and Glossary. Berlin, A. Asher & Co. 3 M.
3. **S. Löwinsohn**, Vollständige Handelscorrespondenz in Deutscher Sprache zum Uebersetzen ins Englische. Dessau, 1864. 2 M.
4. **Ludwig Gantter**, Collection of English Letters. Mustersammlung englischer Originalbriefe als Stilübungen für den Schul- und Privatgebrauch. Stuttgart. 1856. 2,8 M.

*) Vergl. dazu die S. 415 angeführten Bücher.

VIII.

Der Unterricht der Taubstummen.

Von

M. Hill,

Oberlehrer und Inspector am Taubstummen-Institut in Weißenfels *).

---

*) Leider ist der Herr Verfasser schon lange vor Beginn des Druckes, am 30. Sept. 1874, in Weißenfels gestorben. Die Zeit seiner Wirksamkeit am dortigen Seminar, in das er am 1. Okt. 1830 als erster Lehrer eintrat, umfaßt 34 Jahre.

Der Unterricht der Taubstummen.

Erklärung.

Der Verfasser der nachfolgenden Abhandlung ist während seiner Amtsführung oft veranlaßt gewesen, Lehrer, Geistliche und andere Herren durch die ihm anvertraute Taubstummen-Anstalt zu geleiten, um so den Zweck zu fördern, der sie dahinführte, nämlich einen Einblick in das Getriebe des Unterrichts in den verschiedenen Classen und Lehrgegenständen der Taubstummenschule zu gewinnen und dabei nicht allein die angewandten Hülfsmittel, sondern auch die Unterrichtserfolge kennen zu lernen. Er hat es sich hierbei stets zur Pflicht gemacht, im Anschluß an die ausgesprochenen Beobachtungen, Fragen und sonstigen Aeußerungen der Besuchenden, je nach dem, Blicke in das Wesen der Taubstummen zu eröffnen, die wesentlichen Unterrichts-Grundsätze anzuführen, geschichtliche Mittheilungen zu machen, sie auf die eigenthümlichen Schwierigkeiten des Taubstummen-Unterrichts, gleichzeitig aber auch auf die hohe Wichtigkeit der wenn auch spärlichen Erfolge mehrjährigen Unterrichts für die betreffenden Kinder und ihre künftige Lebensstellung hinzuweisen und ihnen schließlich anzudeuten, wie auch sie (die Besuchenden) die Zwecke der Anstalten und das Wohl der Taubstummen zu fördern im Stande seien.

Ein ähnlicher Führer wie der Verfasser durch seine Schule soll die vorliegende Arbeit den deutschen Lehrern und überhaupt allen berufenen Förderern des deutschen Volksschulwesens durch die ganze Taubstummen-Bildungs-Angelegenheit sein.

I.

Wichtigkeit des Unterrichts der Taubstummen.

Der Schulunterricht ist gegenwärtig unbestreitbar ein wesentlicher und darum nothwendiger Bildungsfaktor jedes einzelnen Mitgliedes der menschlichen Gesellschaft. Für die Taubstummen hat derselbe eine um so größere Bedeutung, da ihnen die andern Bildungsfaktoren: Verkehr im Leben, die Kirche, Bücher 2c. theils gänzlich entgehen, theils nur in sehr beschränktem Umfange dienen, theils erst durch die Schule zugänglich gemacht werden können.

Der Unterricht der Taubstummen.

Erklärung.

Der Verfasser der nachfolgenden Abhandlung ist während seiner Amtsführung oft veranlaßt gewesen, Lehrer, Geistliche und andere Herren durch die ihm anvertraute Taubstummen-Anstalt zu geleiten, um so den Zweck zu fördern, der sie dahinführte, nämlich einen Einblick in das Getriebe des Unterrichts in den verschiedenen Classen und Lehrgegenständen der Taubstummenschule zu gewinnen und dabei nicht allein die angewandten Hülfsmittel, sondern auch die Unterrichtserfolge kennen zu lernen. Er hat es sich hierbei stets zur Pflicht gemacht, im Anschluß an die ausgesprochenen Beobachtungen, Fragen und sonstigen Aeußerungen den Besuchenden, je nach dem, Blicke in das Wesen der Taubstummen zu eröffnen, die wesentlichen Unterrichts-Grundsätze anzuführen, geschichtliche Mittheilungen zu machen, sie auf die eigenthümlichen Schwierigkeiten des Taubstummen-Unterrichts, gleichzeitig aber auch auf die hohe Wichtigkeit der wenn auch spärlichen Erfolge mehrjährigen Unterrichts für die betreffenden Kinder und ihre künftige Lebensstellung hinzuweisen und ihnen schließlich anzudeuten, wie auch sie (die Besuchenden) die Zwecke der Anstalten und das Wohl der Taubstummen zu fördern im Stande seien.

Ein ähnlicher Führer wie der Verfasser durch seine Schule soll die vorliegende Arbeit den deutschen Lehrern und überhaupt allen berufenen Förderern des deutschen Volksschulwesens durch die ganze Taubstummen-Bildungs-Angelegenheit sein.

I.

Wichtigkeit des Unterrichts der Taubstummen.

Der Schulunterricht ist gegenwärtig unbestreitbar ein wesentlicher und darum nothwendiger Bildungsfaktor jedes einzelnen Mitgliedes der menschlichen Gesellschaft. Für die Taubstummen hat derselbe eine um so größere Bedeutung, da ihnen die andern Bildungsfaktoren: Verkehr im Leben, die Kirche, Bücher ꝛc. theils gänzlich entgehen, theils nur in sehr beschränktem Umfange dienen, theils erst durch die Schule zugänglich gemacht werden können.

Wenn auch die Fürsorge für die Schulbildung der Taubstummen nicht zu den großen Staatsangelegenheiten gehört, so läßt sich ihre Wichtigkeit doch nicht leugnen

1) für die Taubstummen selbst,

2) für den Verband, dem sie angehören.

Die hervorragendsten Pädagogen der Neuzeit haben dies anerkannt:

Diesterweg im „Wegweiser“: „Es liegt auf flacher Hand, daß Taubstumme ohne sorgfältige Erziehung und Bildung nur halbe Menschen sind. Es ist nicht nur begreiflich, es kann nicht anders sein, daß roh aufgewachsene Taubstumme gemüthlose Menschen sind. Die Anlage zur Humanität will ausgebildet sein. Und sie soll es. Weil sie sich aber nicht von selbst bildet, eben darum ist die Bildung der Taubstummen eine der ersten Pflichten der Angehörigen und jedes Menschenfreundes.“

Curtmann in seinem „Lehrbuche des Unterrichts“: „Nachdem man jetzt die Mittel genau kennt, wodurch einem Taubstummen sein fehlender Sinn auf Umwegen fast ersetzt werden kann, gebietet nicht blos die Humanität, keinen solchen Unglücklichen ohne Unterricht zu lassen, sondern selbst die Politik. Denn wenn man erwägt, daß im Durchschnitt auf 1500 Menschen ein Taubstummer zu rechnen ist und daß der bei Weitem größte Theil derselben wegen Armuth und Unfähigkeit zu einer ernährenden Arbeit den Angehörigen oder der Gemeinde zur Last fällt, wofern er nicht auf künstlichem Wege in die Reihe der denkenden und arbeitenden Menschen versetzt worden ist, so läßt sich leicht berechnen, daß selbst die kostspieligsten Anstalten für Taubstummen-Unterricht dem Staate noch ökonomischen Vortheil gewähren.

Palmer in seiner „Evangelischen Pädagogik“: „Derjenige, welchem von Kind auf einer der Sinne verschlossen ist, ist in einer doppelten Gefahr: erstlich, daß ihm das wahrhaft humane Leben, das nur möglich ist durch Gotteserkenntniß, durch das Aufgehen des innern, göttlichen Lichtes, fremd bleibe, und er so in ein thierisches Dasein versinke; und zweitens, daß er, statt ein selbstthätiges, irgend einen Platz ausfüllendes Glied des christlichen Gemeinlebens zu sein, zum bloßen Vegetiren verurtheilt, d. h. dem Gemeinleben zur bloßen Last werde. Und doppelt gefährlich ist wieder dieser Zustand darum, weil auch wo kein Verständniß für's Gute und Göttliche da ist, doch meist ein Verständniß für's Böse sich ausbildet.“

Die kostspielige Vermehrung und Erweiterung der Taubstummen-Anstalten liefert den thatsächlichen Beweis dafür, daß man die Wichtigkeit der Taubstummen-Bildung und die dadurch bedingte Verpflichtung zur Herstellung derjenigen Veranstaltungen, ohne welche die Bildung der Taubstummen nicht gedeihen kann, mehr und mehr anerkennt.

Zum Erlaß gesetzlicher Bestimmungen, wodurch 1) jedem bildungsfähigen taubstummen Kinde der Eintritt in eine Taubstummen-Anstalt ermöglicht würde, wodurch 2) die Eltern im Zwangswege dazu angehalten werden könnten, ihre taubstummen Kinder, sofern nicht auf andere genügende Weise für deren Schulbildung Sorge getragen wird, oder ihre Bildungsunfähigkeit nicht constatirt ist, einer Taubstummen-Anstalt zu überweisen, ist es bis jetzt trotz vielfacher Mahnungen leider nur in einzelnen deutschen Staaten gekommen. In Folge dieses Mangels bleibt denn noch immer vielen Taubstummen die Wohlthat eines genügenden Schulunterrichts versagt.

II.

Hauptzüge der Geschichte des Taubstummen-Unterrichts.

Es charakterisirt die civilisirte Welt, daß sie ihre Alten, Schwachen und Gebrechlichen aller Art nicht massacrirt, sondern auch ihnen eine gewisse Fürsorge widmet, natürlich nach Maßgabe ihres allgemeinen Culturzustandes. Auch die Taubstummen haben dies erfahren. Was zu ihrer Leibes Nahrung und Nothdurft gehört, ist ihnen wohl stets gewährt worden; aber bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts dachte man kaum daran, ihnen auch eine geistige Pflege zu bieten, war es das fast allgemeine Loos der Taubstummen, im Genusse der meisten und edelsten Rechte und Wohlthaten, und in der Entwickelung der dem Menschen zugetheilten Anlagen so hinter andern zurückzustehen, als hätte ihnen die Vorsehung diese Anlagen versagt und sie von jenen Rechten und Wohlthaten ausgeschlossen.

Zweierlei tritt als Ursache jener Vernachlässigung der Taubstummen besonders erkennbar hervor:

1) die Vorurtheile, in welchen man von Alters her über die Natur der Taubstummen befangen war; taubstumm und blödsinnig war gleichbedeutend und darum hielt man auch jeden Versuch, sie geistig auszubilden, für eben so erfolglos, wie etwaige Unterrichtsversuche mit Blödsinnigen; —

2) die für die Taubstummen höchst ungünstigen Verhältnisse, in denen sich das Schulwesen befand. — Es ist bekannt, aus welchen Elementen in früheren Zeiten der Volksschullehrerstand zusammengesetzt war und worauf sich seine Thätigkeit erstreckte. Da die Taubstummen unter solchen Umständen nichts lernten und nichts lernen konnten, machte man den Trugschluß: Die Veranstaltungen zur Bildung der Jugend zeigen bei den Taubstummen keinen Erfolg, folglich sind diese bildungsunfähig und darum von der Schule auszuschließen.

Auf diese Weise trat der Unterricht der Taubstummen aus dem gewöhnlichen Geleise. Sollte demnach Etwas für sie geschehen, so waren andere Personen und andere Veranstaltungen nöthig. Ueber diese zu berichten ist die Aufgabe der nachfolgenden Notizen.

Drei Perioden sind es, die man in der Geschichte des Taubstummen-Unterrichts unterscheiden kann.

Die erste Periode

beginnt im 16. Jahrhundert und dauert bis über die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts hinaus. In derselben wurden nur hie und da, besonders in Spanien, Holland, England, Deutschland und Frankreich einzelne zerstreute Versuche und zwar meistens von Geistlichen und Aerzten angestellt, die entweder Väter taubstummer Kinder oder Freunde der Eltern solcher Kinder waren.

Der Unterricht der Taubstummen blieb eine reine Familien-Angelegenheit, wie ihre Erziehung. Nur sehr Wenige genossen das Glück

einer nothdürftigen Ausbildung. Eine Veröffentlichung der bei den Unterrichtsversuchen angewandten Methode ist nur ausnahmsweise erfolgt und von einer Anwendung derselben zum Besten der Kinder anderer Familien findet man nur geringe Spuren. Die Taubstummen-Unterrichts-Kunst blieb demnach von wenigen Männern abhängig und ging mit ihnen meist wieder zu Grabe. Aus den Nachrichten über die Leistungen der Taubstummen und eben so aus den veröffentlichten Andeutungen der Methode ergiebt sich, daß die Befähigung der Schüler zum Verkehr derselben mit den Hörenden durch die Laut- und Schriftsprache der Hauptzweck war.

Als eine hervorragende Schrift aus dieser ersten Periode verdient erwähnt zu werden die von dem holländischen Arzte Amman unter dem Titel: „Surdus loquens“ veröffentlichte Abhandlung. Dieselbe enthält außer einer gründlichen Lautlehre eine ziemlich specielle Anweisung zum Unterricht im mechanischen Sprechen, die namentlich durch die von dem ehemaligen Director der Taubstummen-Anstalt in Berlin, Dr. Graßhoff, veröffentlichte Uebersetzung ins Deutsche von großem Einflusse auf die Gestaltung dieses Unterrichts geworden ist.

Die zweite Periode.

Aus den vereinzelten Versuchen entwickelten sich im Verlaufe der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts geschlossene Institute, wodurch die Taubstummen-Bildungs-Angelegenheit eine gewisse Basis und Consistenz gewann. Die Errichtung von geschlossenen Taubstummen-Anstalten (Internaten) giebt der 2. Periode, die bis 1828 dauert, ihr eigenthümliches Gepräge.

Der Abbé de l'Epée in Paris und Heinicke in Leipzig waren die Ersten, welche, durch den glücklichen Erfolg ihrer Bemühungen an einzelnen taubstummen Kindern befreundeter Familien ermuthigt, die Taubstummen-Bildung zur Aufgabe ihres Lebens machten und durch Fürsten, so wie durch andere hochgestellte Personen unterstützt, Institute errichteten, um dadurch ihre Thätigkeit auf eine größere Zahl solcher Unglücklichen ausdehnen zu können. Durch diese Institute und ihre Begründer wurden die Taubstummen allmählich aus ihrer Verborgenheit hervorgezogen und den Augen der Welt als Hülfsbedürftige vorgeführt, so daß man nun bald in allen christlichen Staaten Europas eigene Erziehungs- und Unterrichts-Anstalten für sie entstehen sah, welche theils auf öffentliche Kosten, theils durch Wohlthätigkeits-Vereine gestiftet wurden und entweder das Pariser oder Leipziger Institut als Muster anerkannten.

Durch de l'Epée und Heinicke wurde der Taubstummen-Unterricht auf bestimmte Grundsätze zurückgeführt. Jeder von ihnen schlug dabei, einer unabhängig von dem andern, seinen eigenen Weg ein und so begründeten sie die beiden noch jetzt bestehenden Hauptrichtungen in der Taubstummen-Unterrichts-Methode, welche unter dem Namen der französischen und der deutschen Schule bekannt geworden sind. Der Unterschied beider Schulen liegt vornehmlich in dem Bildungszwecke,

welchen ihre Begründer verfolgten. Heinicke: Befähigung für's praktische Leben, darum außer der Schriftsprache möglichste Ausbildung der Lautsprache und Beschränkung auf die natürliche Geberdensprache als Vermittlerin des ersten Unterrichts. de l'Epée: Intellectuelle Ausbildung ohne Rücksicht auf die Forderungen des praktischen Lebens, Ausschließung der Lautsprache, da sie zu zeitraubend und ihrem Werthe nach zu unbedeutend, Beschränkung auf die Schriftsprache und behufs der Vermittelung des gesammten Unterrichts künstliche Ausbildung der Geberdensprache.

Die geschlossenen Taubstummen-Institute der zweiten Periode behalten allerdings große Bedeutung in der Geschichte der Taubstummen-Bildungs-Angelegenheit, sie können jedoch gleich den Klöstern nur für Voranstalten einer praktischen Bildung angesehen werden. Sie waren die wirksamsten Vormünder für die Taubstummen und boten Gelegenheit zur Heranbildung von Taubstummen-Lehrern. Aber die in ihnen herrschende Geheimthuerei und das isolirte Wesen, welches in dem Gefühl der Schwäche oder in zu hoher Meinung von sich, oder in kleinlichem Interesse begründet war, hinderte die Fortschritte in der Entwickelung der Taubstummen-Bildungs-Angelegenheit ungemein.

Die Leistungen selbst der hervorragendsten Institute waren im Allgemeinen gering. Befriedigung der Eitelkeit, darum Ausbildung einzelner Paradepferde, trat oft als Hauptbestreben hervor. Der wahre Zweck der Taubstummen-Anstalten wurde nur an wenigen Zöglingen erreicht. Die Besuchenden wurden meist durch allerlei Kunststücke aufs Gröblichste getäuscht. Jedes Bedenken gegen die Richtigkeit der aufgestellten Unterrichts-Grundsätze und des eingeschlagenen Unterrichts-Verfahrens wurde gewöhnlich als Beleidigung angesehen und schnöde zurückgewiesen.

Das, was die Literatur aus dieser Periode bietet, ist, obgleich es größtentheils erst am Schlusse derselben erschienen, bereits mit wenigen Ausnahmen durch die neuere Literatur völlig verdrängt und zieht nur noch vorübergehend die Aufmerksamkeit des Historikers oder des Neulings im Fache beim Abstäuben auf sich. Es ist nicht anders und wird auch den jetzt thätigen Schriftstellern so gehen: „Ihre Werke folgen ihnen nach,"*) und ruhen dann, wenn auch nicht in den Gräbern, so doch in den Bücherschränken, bis endlich anderweitig über sie verfügt wird.

Als Ergebnisse der abgeschlossenen Instituts-Erziehung, wodurch die 2. Periode eigenthümlich bezeichnet wird und woraus auf den Werth dieses Bildungsweges für das praktische Leben geschlossen werden kann, sind zwei Vorschläge anzuführen:

1) Man bilde Taubstumme zu Taubstummen-Lehrern heran.

2) Man errichte besondere Taubstummen-Colonien, in denen nur Taubstumme zusammenleben, Handwerke, Künste 2c. betreiben, sich verheirathen und durch den Verkehr unter einander sich gegenseitig fortbilden.

Nur der erste dieser Vorschläge hat Annahme gefunden. Die taubstummen Lehrer sind noch jetzt nicht selten in geschlossenen Instituten. Der zweite Vorschlag, der gewissermaßen als Culminationspunkt des in der zweiten Periode herrschenden Isolirungssystems betrachtet werden kann, ist selbstverständlich nirgends ausgeführt worden.

*) Unverzeihlich ist es, wenn sie schon bei lebendigem Leibe von diebischen Elstern gerupft werden und diese dann das Geraubte für eigenes Gefieder ausgeben.

Die dritte Periode

wird durch das Streben charakterisirt, allen Taubstummen einen ausreichenden Schulunterricht zu gewähren, die Taubstummen-Bildungs-Angelegenheit, welche bis dahin größtentheils der Privatwohlthätigkeit überlassen geblieben, ähnlich dem Volksschulwesen, zu einer öffentlichen Angelegenheit zu machen und den Taubstummen-Unterricht seines künstlichen Apparates zu entkleiden. Sie begann mit dem Jahre 1828, nachdem bereits von mehreren Seiten her die Ansicht ausgesprochen worden war, daß auch die bisher mehr oder weniger Versäumten im Volke, also auch die Taubstummen, von den wohlthätigen Anstalten zur sittlichen und intellectuellen Bildung nicht ausgeschlossen bleiben dürfen, wenn man sich nicht an ihnen eines Verbrechens schuldig machen wolle, das später auf die empfindlichste Weise in seinen Folgen rückwirke. Die veranstalteten Zählungen der Gehörlosen wiesen trotz ihrer Oberflächlichkeit eine so bedeutende Zahl solcher Unglücklichen nach, daß die vorhandenen Institute höchstens für den zehnten Theil zur Aufnahme hinreichten. Es entstand demnach die Frage: Wie ist es zu bewirken, daß jedes bildungsfähige taubstumme Kind den nöthigen Schul-Unterricht erhalte?

Die auf diese Frage erfolgten Vorschläge riefen drei Verallgemeinerungssysteme für die Taubstummen-Bildung hervor, welche man 1) das dänische, 2) das preußische und 3) das österreichische nennen kann.

Die Vorsteher der Taubstummen-Institute forderten zur hinreichenden Vermehrung und Erweiterung der Institute auf, da sie einzig durch solche eine reelle Hülfe für möglich hielten. In Dänemark wurde dieser Vorschlag zuerst ausgeführt und darum nennt man dieses System das dänische.

In andern Ländern hielt man eine solche Vermehrung der Institute weder für nothwendig, noch seiner zu großen Kostspieligkeit wegen für ausführbar, ging vielmehr auf einen andern Vorschlag ein, der am entschiedensten von Graser in der Schrift: „Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme“, ausgesprochen worden ist. Graser überwies den Volksschullehrern die Taubstummen-Bildung und hielt diesen Weg für den einzig richtigen.

Insofern Preußen zuerst auf die Graser'sche Idee einging und die zur Verwirklichung derselben nöthigen Maaßregeln am konsequentesten durchgeführt hat, darf man dieses System das preußische nennen. Dasselbe hat, wenn auch mit Modificationen, in Baiern, Württemberg, Hessen und in sächsischen Herzogthümern Eingang gefunden und selbst in Frankreich haben sich neuerlich gewichtige Stimmen dafür erhoben.

Das dritte System, das österreichische, ging von Czech, dem Religionslehrer des Wiener Taubstummen-Instituts aus. In seinem Werke: „Versinnlichte Denk- und Sprachlehre“, Wien, 1836, entwickelte er dasselbe vollständig. Er überwies den Unterricht der Taubstummen den Ortsgeistlichen unter Mitwirkung der Schullehrer und schlug zur Befähigung jener für die neue Thätigkeit die Errichtung von Lehrstühlen an den Universitäten und geistlichen Seminarien für „die Taubstummen-Bildungs-Wissenschaft“ vor.

Wenn auch dieses System weder in den österreichischen Staaten, noch sonst wo, ausgeführt und damit über die Zweckmäßigkeit desselben kein günstiges Urtheil gefällt worden ist; so läßt sich doch nicht in Abrede stellen, daß sich der Ausführung desselben in katholischen Staaten viel weniger Schwierigkeit entgegen stellen, als in evangelischen. Ohne wohlthätige Nachwirkungen ist der Czech'sche Vorschlag nicht geblieben. An mehr als einem geistlichen Seminar sind in Folge desselben neue Taubstummen-Anstalten entstanden.

Da das preußische Verallgemeinerungs-System den meisten Eingang gefunden und den größten praktischen Werth hat: rechtfertigt es sich, auf die Mittel einzugehen, welche man zur Verwirklichung desselben seitens der Staatsregierungen angewendet hat.

Um die Volksschullehrer mit der Methode des Taubstummen-Unterrichtes bekannt zu machen, und so ihren Bemühungen größeren Erfolg zu sichern, verband man vom Jahre 1829 an Taubstummen-Anstalten mit Schullehrer-Seminarien. Seitdem werden die Seminaristen dieser Seminarien während ihres Bildungscursus auch zum Unterricht in den Taubstummen-Anstalten herangezogen.

Von verschiedenen Seiten sind hiergegen Bedenken erhoben worden, indem man darin eine Ueberbürdung der Seminaristen, die während ihrer Bildungszeit ohnehin schon sehr Viel zu lernen haben, fürchtete. Bei näherer Erwägung erweist sich dieses Bedenken als unbegründet; denn

1) der Taubstummen-Unterricht ist nicht dem Stoffe, sondern nur der Behandlung des Stoffes nach von dem Elementarunterrichte überhaupt verschieden;

2) nach dem jetzigen Entwickelungsstande der Taubstummen-Unterrichts-Methode besteht diese Verschiedenheit nur in dem nothwendigen Zurückgehen auf die ersten Elemente und in dem streng elementarischen Fortschreiten;

3) die genaue Beobachtung des Taubstummen, die Auffindung der Mittel, seinem Geiste beizukommen und die auf Anschauung gegründete Unterrichtsweise lehrt am sichersten, wie schwach begabte hörende Kinder angemessen zu unterweisen sind.

Auch Diesterweg gestand dies zu, als er sich dahin äußerte: „Für Lehrer hat der Unterricht der Taubstummen noch die besondere Wichtigkeit, daß er den Lehrer nöthigt, alle Stoffe möglichst zu elementarisiren und psychologischen Gesetzen nachzuspüren. Die Mühe, die sich ein Lehrer mit einem taubstummen Kinde giebt, trägt darum zur Ausbildung seiner Lehrgeschicklichkeit gewiß außerordentlich viel bei — ist in mehrfachem Sinne Gewinn und Segen für ihn und die Seinigen."

Hiermit stimmen die Erklärungen nicht weniger Lehrer überein, wenn sie nach Jahren einmal wieder in die Taubstummen-Anstalt eintreten, in der sie früher auch thätig gewesen sind.

Fragt man indeß, in welchem Maaße der ursprüngliche Zweck der Verbindung von Taubstummen-Anstalten mit Seminarien, nämlich den Unterricht der Taubstummen in die Volksschulen zu verpflanzen und dadurch mit der Zeit die besonderen Taubstummenschulen sogar überflüssig zu machen, erreicht worden ist: so muß zugestanden werden, daß dieses Maaß ein höchst spärliches geblieben ist. Die von Graser aufgebauten Luftschlösser mußten sehr bald der nüchternen Wirklichkeit und der Macht

der Thasachen weichen. Die immerhin wohlgemeinten Phantome und Phantasien sind verschwunden und zerstoben wie Nebel und Seifenblasen. Es würde um die Schulbildung der Taubstummen sehr schlecht bestellt bleiben, wenn man den Volksschullehrern die Durchbildung der Taubstummen überweisen wollte. Daß dem so ist, gereicht weder den Taubstummen-Anstalten noch den Volksschullehrern zum Vorwurfe, denn es liegt auf der Hand und wird durch die Erfahrung hinreichend dargethan, daß es ein Unding ist, taubstumme mit hörenden Kindern gemeinsam unterrichten zu wollen. Mag man zehn mal einen Frosch zu einem Schwarme von Vögeln bringen: die Vögel werden immer davon fliegen und den armen Frosch bald weit hinter und unter sich lassen. Es ist einem Postillon geradezu unmöglich, die ihm überwiesene Schnellpost zur rechten Zeit ans Ziel zu bringen, wenn seinem Fahrzeuge auf die Dauer ein Hemmschuh untergeschoben wird.

Auch zu einem ersprießlichen Privatunterricht taubstummer Kinder fehlt es den allermeisten Volksschullehrern an genügender Einsicht, daneben aber auch an Zeit, Kraft, Neigung, an Geschick und an den nöthigen Hülfsmitteln.

In Rücksicht auf diese Thatsachen hat man schon seit längerer Zeit die Forderung an die Volksschullehrer in Beziehung auf ihre taubstummen Schulkinder ermäßigt und ihnen statt der Durchbildung nur eine Vorbildung derselben auf den Eintritt in eine Taubstummen-Anstalt zur Aufgabe gemacht, eine Vorbildung, die natürlich je nach den bestehenden Verhältnissen der Lehrer von verschiedenem Umfange sein wird.

So unerheblich die Wirkung der oben erwähnten Regierungs-Maaßnahme betreffs der Verpflanzung des Taubstummen-Unterrichts in die Volksschulen genannt werden muß, so hervorragend ist diese Maaßnahme doch für die äußere und innere Entwickelung der Taubstummen-Bildungs-Angelegenheit geworden, so daß man sie mit Recht als epochemachend für diese Angelegenheit hinstellt.

Für die äußere Entwickelung war sie zunächst dadurch von großer Wichtigkeit, daß sie die Veranlassung zur Vermehrung der Taubstummen-Anstalten gab und somit einer größeren Anzahl taubstummer Kinder die Möglichkeit eines angemessenen Unterrichts gewährte.

Als weitere Wirkungen verdienen noch erwähnt zu werden:

Nachdem man einmal die Hand an das Werk gelegt hatte, erfuhr man erst recht bestimmt, wie viel noch zu thun, wenn allen geholfen werden sollte.

Die erfreulichen Erfolge der Taubstummen-Anstalten an ihren Schülern widersprachen thatsächlich den Vorurtheilen gegen die Taubstummen selbst und gegen die Taubstummen-Anstalten; bewiesen nicht allein die Hülfsbedürftigkeit der Taubstummen, sondern auch ihre Empfänglichkeit für die gewährte Hülfe, und riefen eine allgemeinere Theilnahme und Fürsorge für sie und für die ihnen gewidmeten besonderen Schulbildungs-Anstalten hervor.

Man wurde sich mehr und mehr bewußt, daß das göttliche Gebot, die Humanität und das eigene Interesse zur Hülfsleistung aufforderten.

Es bildeten sich Wohlthätigkeits-Vereine, durch welche neue Taubstummen-Anstalten ins Leben gerufen wurden.

Die Staatsregierungen gestanden immer allgemeiner die Verpflichtung zu, die Schulbildung der Taubstummen nicht mehr der Fürsorge des

schwankenden Mitleids zu überlassen, sondern die dazu erforderlichen Mittel aus Staats- und andern öffentlichen Kassen zu gewähren.

Mag immerhin gegenwärtig noch eine nicht geringe Zahl jener Hülfsbedürftigen aus den vorhandenen Anstalten ausgeschlossen sein: es steht zu hoffen, daß binnen Kurzem alle Taubstummen in Deutschland nicht allein eine zweckmäßige Vorbildung durch die Volksschullehrer, sondern auch eine angemessene Weiterbildung in den Taubstummen-Anstalten erlangen werden; daß somit die Taubstummen-Bildungs-Angelegenheit in Deutschland äußerlich ihre höchste Entwickelungsstufe erreicht haben wird.

Wie jene Maaßnahme auf die innere Entwickelung direct und indirect gewirkt hat, ergibt sich aus nachfolgenden Andeutungen:

Indem man eine Anzahl von Taubstummen-Anstalten mit Seminarien verband und statt der geschlossenen Institute (Internate) bloße Schulen errichtete, wurde das Taubstummen-Bildungs-Wesen aus seiner Isolirung, in welcher es verkümmert und verkrüppelt war, erlöst und in ein sehr umfassendes und pädagogisches Gebiet verpflanzt, in das rechte Verhältniß zum Elementarschulwesen überhaupt gebracht und einer genaueren Controle der Schulbehörden unterworfen. Die Taubstummen-Anstalten wurden leicht zugänglich und die Schüler derselben dem gewöhnlichen Leben nicht mehr entzogen.

Während in den geschlossenen Instituten aus mancherlei Gründen großentheils Leute ohne alle pädagogische Vorbildung und von sehr zweifelhafter Befähigung thätig waren, wurde die technische Leitung der neu-errichteten Seminar-Taubstummen-Anstalten sorgfältig ausgewählten Schul- und Predigtamts-Candidaten nach längerer oder kürzerer specieller Vorbildung überwiesen und überhaupt der Unterricht in diesen Anstalten nur wohlausgebildeten Lehrern anvertraut. Schon hierdurch kam neues Leben in die Taubstummenlehrerwelt und in die ihnen überwiesene Angelegenheit. Hatten jene Neulinge ihre specielle Vorbildung auch sämmtlich in älteren Instituten empfangen: — so war doch einerseits ihre auf verschiedenen Seminarien und sonstigen Anstalten gewonnene allgemeine pädagogische Bildung eine zu gründliche, als daß sie blinde Nachtreter ihrer Lehrmeister werden konnten; andererseits hatten diese Lehrmeister bei ihrer eigenen Armuth so wenig zu bieten vermocht, daß sich die Schüler, namentlich der Eigenthümlichkeit ihrer Aufgabe den Seminarien gegenüber wegen, sofort auf sich selbst angewiesen sahen. Trotz der gemeinsamen Grundlage entwickelte sich deshalb ihre Theorie und Praxis unter den wesentlich andern Verhältnissen, unter denen sie ihre Thätigkeit auszuüben hatten, bald sehr divergirend von derjenigen der Mutteranstalten.

Die Aufgabe, die Seminaristen zum Taubstummen-Unterricht in den Volksschulen zu befähigen, schloß unabweislich die Forderung in sich, diesen Unterricht in möglichste Uebereinstimmung mit dem gewöhnlichen Elementar-Unterrichte zu bringen und darum aller unnöthigen Absonderlichkeiten und alles überflüssigen künstlichen Apparates zu entkleiden.

Indem sie aber ihre Schulen nach dem Muster der Elementarschulen zu gestalten und das hier zur Anwendung Gelangte cum grano salis zu übertragen bemüht waren, überzeugten sie sich sehr bald, daß sie dabei ihr Ziel schneller und sicherer erreichten; fühlten sie sich befriedigter; fanden sie, daß auch ihre Schüler fröhlich gediehen; hatten sie endlich auch die Genugthuung, daß sich die vorsprechenden unbefangenen Amts-

genossen anerkennend über die Leistungen der Schüler und einverstanden mit den leitenden Grundsätzen äußerten und das Geschehene und Gehörte auf ihre eigenen Anstalten zu übertragen bemüht waren.

Diese Emancipation und Reorganisation des Taubstummen-Unterrichts ging natürlich zunächst in aller Stille vor sich und forderte ihre Zeit. Erst nachdem sie zu einem gewissen Abschluß gelangt, die Neuerer zur Klarheit über die leitenden Unterrichts-Grundsätze, über Zweck und Mittel, Ziel und Weg gelangt waren und sich zugleich von den günstigen Wirkungen ihrer Unterrichts-Methode überzeugt hatten, — traten Einzelne mit einer Kritik des Alten und mit ihrer eigenen Unterrichts-Theorie und Praxis in Zeit- und besonderen Schriften an die Oeffentlichkeit. Andere gaben wenigstens ihre Zustimmung zu erkennen, oder trugen durch Beibringung eigenthümlicher Ansichten und Erfahrungen zur größeren Vervollkommnung bei.

Gelegenheit hierzu boten, nachdem Jahre lang die Darmstädter Allgemeine Schulzeitung den Taubstummenlehrern als Sprechsaal gedient hatte,

1) das seit 1856 in Friedberg bei Bindernagel erschienene „Organ der Taubstummen- und Blinden-Anstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern", herausgegeben von Dr. Matthias,

2) die seit dem Jahre 1846 abgehaltenen Taubstummenlehrer-Versammlungen in Süddeutschland, denen sich in neuerer Zeit dergleichen in Norddeutschland anschlossen.

Auf diese Weise gestaltete sich allmählich aus den sehr spärlichen Andeutungen, welche Heinicke hinterlassen, die deutsche Taubstummen-Unterrichts-Theorie und Praxis, wie sie jetzt in Deutschland fast allgemein zur Anerkennung und Anwendung gelangt ist. Die Fachliteratur vermehrte sich und Hülfsmittel wurden geschaffen, um die Erfolge des Unterrichts zu sichern.

Schon seit dem Jahre 1844 haben sich fast jährlich Taubstummenlehrer aus der Schweiz, aus Amerika, Frankreich, Holland, Belgien, Dänemark, Norwegen, Schweden, Rußland, Polen, Ungarn, Spanien und England in Deutschland eingestellt, um sich durch eigene Anschauung davon zu überzeugen, in wie fern die in den deutschen Anstalten geübte Praxis der aufgestellten Theorie entspricht, welche Resultate dieselbe aufzuweisen hat und in welchem Maaße eine Uebertragung der deutschen Methode auf die eigenen Anstalten zu empfehlen sei. In Holland, Belgien, Dänemark, Norwegen und Schweden, wo sonst nach französischem Muster unterrichtet wurde, ist die deutsche Methode zur Anwendung gelangt und in neuester Zeit hat diese Methode auch in Rußland, England und Italien, ja sogar in Frankreich Eingang gefunden; deutsche Lehrbücher sind übertragen worden und der schriftliche Verkehr der deutschen Anstalten mit den fremdländischen ist ein sehr lebhafter.

Diese Erfolge sind um so höher anzuschlagen, da die Verhältnisse, unter denen die deutschen Taubstummenlehrer ihre mühevolle Thätigkeit auszuüben haben, nichts weniger als günstig genannt werden können. Die Ausländer finden dieselben im Gegentheil meist kläglich und bewundern die Geduld und Ausdauer, mit welcher sich ihre deutschen Collegen trotz aller Mißverhältnisse ihrem Berufe hingeben. Die diesseitigen Taubstummenlehrer erkennen die vorhandenen Uebelstände sehr wohl, sind auch seit Jahren mit Anträgen zur Beseitigung derselben hervorgetreten; bis

jetzt sind diese und die damit zusammenhängenden Klagen aber größtentheils unbeachtet geblieben, weshalb sich denn auch bereits vieler Lehrer Mißmuth bemächtigt hat.

Als ganz besonders nachtheilig für die Wirksamkeit der Taubstummen-Anstalten und die Weiterentwickelung des Taubstummen-Bildungs-Wesens ist ein dreifacher Mangel fühlbar geworden: 1) der Mangel an der nöthigen Zahl und Vorbildung der Lehrer, 2) an hinreichenden Hülfs- und Unterrichtsmitteln für die Lehrer und Schüler, 3) an Einfluß der Fachmänner auf die Verwaltung der Taubstummen-Angelegenheit.

Es versteht sich ja doch wohl von selbst: Sollen die Taubstummen-Anstalten ihren Zweck ausreichend erfüllen, so sind auch Taubstummen-lehrer nöthig und zwar nicht nur sogenannte, sondern wirkliche, die nicht allein die Absicht haben, Taubstummenlehrer zu werden, sondern es bereits wenigstens nothdürftig geworden sind, also die ersten Lehrlingsstufen überschritten haben.'

Mag immerhin der jetzt fast allgemein hervorgetretene Lehrermangel und die Mühseligkeit des Taubstummenlehrer-Berufs dazu mit beitragen: der wesentliche Grund des erwähnten Mangels liegt in Anderem, nämlich an dem Mangel an den zur speciellen Vorbildung nöthigen Veranstaltungen und in der Spärlichkeit des gewährten Einkommens.

Die Vorbildung, welche die Seminaristen während ihres Seminar-Cursus für den Taubstummen-Unterricht erlangen, ist selbst im günstigsten Falle nicht der Art, daß sie als ausreichend zur Uebernahme einer Taubstummenlehrer-Stelle und für eine den nothwendigen Anforderungen entsprechende Wirksamkeit angesehen werden könnte. Vorherige weitere Ausbildung ist vielmehr Bedürfniß. Zu einer solchen fehlen eben die nöthigen Maaßnahmen. Die Taubstummen-Anstalten sind meist dazu gezwungen, ihre vacanten Lehrerstellen mit Leuten zu besetzen, denen die erforderliche Qualification zu einer wirklich fruchtbringenden Ausübung ihrer Lehrerthätigkeit noch mangelt, die erst längere oder kürzere Zeit als Nullen in der Reihe der Anstaltlehrer erscheinen, bis sie unter der Einwirkung der älteren Lehrer zu positiven Größen heranwachsen. Es ist dies eine Calamität, unter welcher die Schüler leiden, die Lehrer seufzen.

Trotz der Beschwerden des Taubstummenlehrer-Berufs fehlte es in früheren Jahren den Seminar-Taubstummen-Anstalten nicht an jungen Lehrern, welche bereit waren, sich diesem Berufe zu widmen. Das in Aussicht stehende höhere Einkommen lockte sie. Gegenwärtig, wo dieses Einkommen nicht mehr in dem früheren Verhältnisse zu dem anderer Elementarlehrer steht, fehlt dieser Hebel. —

Die Spärlichkeit der Literatur des Taubstummen-Unterrichts wirkt ebenfalls nachtheilig auf das Gedeihen desselben ein.

Auch in der Literatur eines Faches spiegelt sich der Culturzustand desselben, auch sie ist ein Gradmesser seiner Entwickelung, bekundet den Bildungsstand seiner Träger und Pfleger. Von der Literatur des Taubstummen-Unterrichts darf man dies durchaus nicht sagen; denn die Taubstummenlehrer sind allermeist zum Schweigen gezwungen, da nicht jeder im Stande ist, mit Darbringung großer Opfer an Zeit, Mühe und Geld, meist ohne jedes materielle Aequivalent für seine Arbeit damit an die Oeffentlichkeit zu treten. Es erscheint in der That immer wie eine unerwartete Ordensverleihung, wenn es einem Taubstummenlehrer

ausnahmsweise einmal gelingt, für eines seiner Geistesprodukte nicht nur einen Abnehmer zu finden, sondern dafür auch noch einige Thaler zu empfangen. Nicht Mangel an Lust und Befähigung, sondern an Geld und Unterstützung ist die Ursache des Schweigens und der ärmlichen Literatur für Lehrer und Schüler, des Mangels an genügenden Unterrichtsmitteln. —

Daß die Bearbeitung der für den Taubstummen-Unterricht nöthigen Bücher 2c. bis jetzt ausschließlich den Taubstummenlehrern überlassen geblieben, ist gewiß ganz verständig, aber nicht zu rechtfertigen ist es unter den bestehenden Verhältnissen, sie auch für die Veröffentlichung ihrer Arbeiten allein Sorge tragen zu lassen. Ihre Bemühungen, dafür einen Verleger zu finden, bleiben selbst bei Verzichtleistung auf jegliches Honorar meist erfolglos, da die Buchhändler, den sehr beschränkten Abnehmerkreis recht wohl kennend, kein „Geschäft" zu machen hoffen dürfen, darum also ablehnend antworten. Darf man sich wundern, daß es unter solchen Umständen an Lehrbüchern für die angehenden Lehrer und ebenso an Schulbüchern für die Hand der Schüler fehlt?

Zur Information der angehenden Lehrer über die einzelnen Lehrgegenstände der Taubstummen-Anstalten ist die Bearbeitung eines Wegweisers ähnlich dem vorliegenden für Volksschullehrer ein dringendes Bedürfniß. Aber welcher Buchhändler würde sich dazu verstehen, ein solches Buch in Verlag zu nehmen, wenn ihm nicht wie manchen Eisenbahn-Gesellschaften eine Unterstützung oder ein gewisser Zinsertrag für die Herstellungskosten aus Staatsmitteln garantirt würde!

Berichte über ihre Thätigkeit werden nur von wenigen Taubstummen-Anstalten gegeben und auch diese verhalten sich z. B. zu den amerikanischen wie die zum Theil kläglichen Miethsräume der deutschen Taubstummen-Anstalten zu den großartigen Gebäuden der amerikanischen. Außer der Rechnungslegung enthalten sie höchstens einige wenige befruchtende Samenkörner. Den allermeisten Anstalten sind aber auch die geringen Mittel zur Veröffentlichung so spärlicher Berichte versagt.

Einen nicht geringen Theil der Schuld von diesen Calamitäten trägt der Umstand, daß die höheren Vertreter des Taubstummen-Bildungs-Wesens fast immer Männer sind, denen die nöthige Specialkenntniß fehlt, auch kaum die Zeit haben, sich eingehend damit zu beschäftigen und dabei dem Mangel abzuhelfen. Die Gefahr liegt deshalb sehr nahe, daß sie die Bedürfnisse der Taubstummen-Anstalten ausschließlich nach denen der Volksschulen beurtheilen und maaßgebende Bestimmungen erlassen, welche den besonderen Anforderungen der Taubstummen-Anstalten durchaus nicht entsprechen.

Es dürfte sich kaum in Abrede stellen lassen, daß die Fachmänner die wirklichen Träger und Pfleger der Taubstummen-Bildung sind, daß diese schließlich doch für das Gedeihen derselben verantwortlich gemacht werden, deshalb auch den Anspruch darauf machen können, als Sachverständige in Sachen des Taubstummen-Bildungs-Wesens zu gelten und gehört zu werden, und zwar auch in den Fällen, wo es sich um organisatorische Fragen handelt. Bisher stand ihnen jedoch fast nur das Recht zu, über ihre Angelegenheiten zu denken und sich privatim oder in Taubstummenlehrer-Versammlungen darüber nach Gefallen auszusprechen. Zu officiellen Kundgebungen fehlte ihnen die Competenz und ihre veröffentlichten

Berichte über die Verhandlungen auf den erwähnten Versammlungen gelangten nur ausnahmsweise einmal dahin, von wo Abhülfe der urgirten Mißstände erwartet werden durfte.

Bestimmt hierdurch beschloß die 1871 zu Braunschweig abgehaltene Taubstummenlehrer-Versammlung, sich in einem Circularschreiben an die „Vorstände resp. unmittelbaren Behörden sämmtlicher preußischen Taubstummen-Anstalten“ zu wenden und darin ihre Desiderien auszusprechen.

Es ist zu bedauern, daß die Versammlung in ihrem Eifer zu weit gegangen ist und zu wenig die wirklichen Bedürfnisse im Auge behalten hat.

Jeder unbefangene Beurtheiler wird dem Satze zustimmen: „*Zu einer sachgemäßen und kräftigen Förderung des Taubstummen-Bildungs-Wesens ist eine einflußreichere Wirksamkeit der Fachmänner auf die Entwickelung der Sache durchaus nöthig, als diese bisher auszuüben vermochten.*“ Wenn aber hieran die Forderungen geschlossen werden:

1) Aufhebung der bisher bestandenen Verbindung von Taubstummen-Anstalten mit Seminarien,
2) Errichtung einer höheren Bildungsanstalt für Taubstummenlehrer,
3) Selbstverwaltung der preußischen Provinzen —

und wenn an die Erfüllung dieser Forderungen die Zusicherung geknüpft wird, daß damit alle Hindernisse einer gedeihlichen Entwickelung des Taubstummen-Bildungs-Wesens beseitigt seien; — so darf man sich in der That nicht wundern, daß die nüchternen Fachmänner damit nicht einverstanden sind, auch die daran geknüpfte Hoffnung nicht theilen.

Es ist unleugbar, daß gegenwärtig die Verbindung von Taubstummen-Anstalten mit Seminarien nicht mehr die ursprüngliche Wichtigkeit für die Taubstummen-Bildungs-Sache hat, daß die dagegen angeführten Bedenken nicht völlig unbegründet sind, manche Uebelstände aus der den Seminar-Direktoren eingeräumten Stellung zu den Taubstummen-Anstalten hergeleitet werden können, daß diese Uebelstände auch ferner hervortreten werden, so lange diese Stellung nicht geändert wird: — mit Rücksicht auf die früher angeführten Vortheile jener Verbindung müßte man es jedoch beklagen, wenn dieselbe allgemein und völlig aufgegeben würde.*)

In Washington hat man eine Akademie behufs höherer Ausbildung von Taubstummen errichtet. Ist sie dort ein Bedürfniß, so hat man gewiß wohl daran gethan, eine *besondere* Akademie für die betreffenden Taubstummen zu gründen. Für die Heranbildung der an dieser Akademie thätigen Professoren aber ist die Errichtung einer *besonderen höheren* Bildungsanstalt nicht für nöthig erachtet worden. Obgleich in Deutschland eine eigene Universität für Taubstumme mit akademisch gebildeten Lehrern noch nicht als Bedürfniß hervorgetreten ist, kann man es doch nur wünschen, daß auch den Taubstummenlehrern wie den Lehrern der niederen und höheren Volksschulen Gelegenheit zur Erlangung höherer wissenschaftlicher Bildung geboten werde. Allein um diese zu erlangen, bedarf es hier wie in Amerika einer *besonderen höheren* Bildungsanstalt weder für die Volksschullehrer, noch für die Taubstummenlehrer.

*) Es ist eine begründete Klage, daß es den Taubstummen-Anstalten an Lehrern fehlt. Dieser Mangel wird in erhöhtem Maaße eintreten, wenn erst die Lösung der Taubstummen-Anstalten von den Seminarien allgemein durchgeführt ist.

Wer sie erstrebt, findet in den bereits bestehenden Bildungsstätten hinreichende Gelegenheit hierzu.*)

Die Selbstverwaltung, wie sie bereits den Provinzen Hannover und Hessen-Nassau gewährt worden ist, wird in Kurzem allen preußischen Provinzen eingeräumt werden. Es steht somit zu erwarten, daß auch die Taubstummen-Bildungsangelegenheit, welche als eine Provinzial-Angelegenheit gilt, aus der Verwaltung der Königlichen Provinzial-Schul-Collegien in die der Landesdirectorien übergeht. Daß damit aber eine einsichtsvollere Fürsorge unbedingt zusammenhänge, ist weder nachgewiesen noch erkennbar. Die bisher gemachten Erfahrungen sprechen nicht dafür.

Die Hauptsache bleibt immer, daß den Fachmännern ein umfassenderer Einfluß auf die Verwaltung dieser Angelegenheit zugestanden werde, als sie ihn bisher auszuüben vermocht haben. Ohne denselben wird es ihnen auch ferner ähnlich gehen wie den Ohrenärzten, die gern helfen möchten, aber trotz ihres Wissens es doch nicht können.

Diesen Einfluß zu gewinnen muß ihr unausgesetztes Streben sein, weil sich nur dann auf eine sachgemäße Gestaltung des Taubstummen-Bildungswesens und auf eine gedeihliche Weiter-Entwickelung desselben hoffen läßt.

Wem daran gelegen ist, sich eine speziellere Einsicht in den jetzigen Entwickelungsstandpunkt des Taubstummen-Bildungs-Wesens in Deutschland zu verschaffen, findet ziemlich umfassendes Material in der Schrift: „Der gegenwärtige Zustand des Taubstummen-Bildungs-Wesens in Deutschland. Eine Mahnung an die Taubstummenlehrer und ihre Vorgesetzten, die Communal- und Kreis-Schulbehörden, die Geistlichen und Aerzte, die Staatsregierungen und Landesvertreter.“ Von Hill. Weimar, bei Böhlau, 1866. 5 ℳ.

Eine vollständige und eingehende Geschichte des Taubstummen-Unterrichts fehlt noch in der deutschen Literatur.

Eine nähere Einsicht in die Geschichte und Literatur des Taubstummen-Unterrichtes in Spanien und Frankreich gewährt das leider vergriffene Werkchen von Neumann: „Die Taubstummen-Anstalt in Paris“. Königsberg, 1827, bei Unger.

III.

Das Wesen des Taubstummen.

Die Volksschullehrer haben mehrfache Veranlassung, sich mit dem Wesen des Taubstummen näher bekannt zu machen. Jeder derselben kann in die Lage kommen, auch taubstumme Kinder in seine Schule aufnehmen zu müssen und zur Abgabe amtlicher Zeugnisse und Gutachten solche Kinder betreffend genöthigt zu sein. Außerdem liegt es in dem Berufe des Volkslehrers, die Eltern betreffs der Erziehung und des Unterrichts ihrer Kinder mit seinem Rathe zu unterstützen und die landläufigen Vorurtheile,

*) Dringenderes Bedürfniß als höhere Bildungsanstalten für Taubstummenlehrer sind zur Zeit Veranstaltungen, welche die elementare Fachbildung derselben zum Zwecke haben.

worauf sich dieselben auch beziehen mögen, zu bekämpfen. Beides ist gerade in Beziehung auf taubstumme Kinder dringend zu wünschen.

Es liegt auf der Hand, daß Lehrer, welche mit den Absonderlichkeiten der Taubstummen bekannt sind, in jeder der angeführten Richtungen hin sicherer und sachgemäßer vorgehen werden, als andere, denen diese Kenntniß abgeht. Solchen Unkundigen einen gewissen Anhalt und eine wenigstens nothdürftige Unterlage für die Lösung der bezeichneten Aufgaben zu gewähren, ist der Zweck der nachfolgenden Mittheilungen.

Trotz langjähriger Thätigkeit der Taubstummen-Anstalten hat sich bis auf den heutigen Tag eine wahrhaft babylonische Verwirrung in den Meinungen der Menge über die Taubstummen erhalten. Selbst bei solchen Leuten, welche durch Amt und Beruf in Beziehung zu Taubstummen und zu Taubstummen-Anstalten stehen, darum auch oft wesentlichen Einfluß auf dieselben ausüben, begegnet man nicht selten sehr nachtheilig wirkenden Vorurtheilen, die sich in Zeugnissen, Gutachten und Entscheidungen kund geben.

Besonders häufig ist dies in den Zeugnissen der Fall, welche von Aerzten rc. ausgestellt werden, wenn es sich um die Aufnahme von Kindern in eine Taubstummen-Anstalt handelt. Aus diesem Grunde fordern diese Anstalten schon seit Jahren außer dem ärztlichen Zeugnisse ein solches auch von den Ortsschullehrern, welche während des Schulbesuchs der betreffenden Kinder Gelegenheit zu vielseitiger Beobachtung derselben gefunden haben.

Selbstverständlich können nur solche Kinder Anspruch auf Zulassung in eine Taubstummen-Anstalt haben, welche taubstumm sind. Somit tritt die Frage auf, welche Kinder man taubstumm zu nennen berechtigt ist?

Von Vielen dürfte dieselbe als keiner Erörterung bedürftig erachtet werden, da die Bezeichnungen Taubstummheit und taubstumm scheinbar keine Mißdeutung zulassen. Daß ihre Beantwortung indeß so leicht und einfach nicht sein kann, wie man dies anzunehmen geneigt ist, dafür sprechen die Erfahrungen: einerseits, daß man den Taubstummen-Anstalten noch immer solche Kinder zuweist, welche durchaus nicht in die Kategorie der Taubstummen und folglich auch nicht in die Taubstummen-Anstalten gehören; andererseits, daß Kinder, denen das Zeugniß der Taubstummheit unbedingt zusteht, dasselbe doch aus irgend einem Scheingrunde verweigert und somit ihr Eintritt in die Taubstummen-Anstalt beanstandet, wenn nicht sogar gehindert wird.

Taubstumm dürfen alle diejenigen Personen genannt werden, welche in Folge angeborner oder später erworbener totaler Taubheit oder bloßer Schwerhörigkeit die in ihrer Umgebung angewandte Lautsprache auf dem gewöhnlichen Wege durch das Ohr entweder gar nicht, oder doch nur in geringen Fragmenten erlernt, dieselbe entweder gänzlich oder doch zum größten Theile wieder verloren haben.

Ergiebt die Untersuchung, daß ein Kind in Folge von Taubheit oder Schwerhörigkeit außer Stande ist, die Sprache auf dem normalen Wege (durch das Gehör) in genügendem Maaße zu erlernen, resp. sich im Besitz derselben zu erhalten und seine Schulbildung in den gewöhnlichen Schulen zu erlangen: — so kann demselben das Zeugniß, in welchem die Qualification zur Aufnahme in eine Taubstummen-Anstalt ausgesprochen, nicht verweigert werden.

Zur Charakteristik des Taubstummen.

1) Dem Taubstummen fehlt das Gehör entweder gänzlich oder doch in dem für die Erlernung der Sprache nöthigen Grade und zwar entweder von Geburt oder von früher Jugend an.

2) Er vernimmt deshalb die Sprache seiner Umgebung gar nicht, oder nur unzureichend, wird also selbst im günstigeren Falle nicht in dem erforderlichen Maaße zur Nachahmung derselben aufgefordert und bleibt darum mehr oder weniger stumm.

3) Alles, was nur durch das Gehör aufgefaßt werden kann, entgeht ihm je nach dem Grade der Taubheit.

4) Dieser Ausfall hat eine spärlichere Anregung der geistigen Anlagen zur Folge.

5) Obgleich mit denselben geistigen Anlagen ausgestattet, bleibt er doch in Folge dieser spärlicheren Anregung in der Entwickelung derselben hinter dem Vollsinnigen zurück.

6) So wie der Vollsinnige besitzt er alle zum Sprechen nöthigen Organe. Fehlerhafte Bildung kommt zwar ausnahmsweise bei Taubstummen wie bei Vollsinnigen vor, dieselbe gehört aber nicht zu den Eigenthümlichkeiten des Taubstummen, ist vielmehr eben so zufällig wie z. B. Blindheit in Verbindung mit Taubheit.

7) Die ihm gebliebenen Sinne, vornehmlich Gesicht und Gefühl, sind gewöhnlich für gewisse Objecte ausgebildeter als die des Vollsinnigen, weil er zur Anwendung derselben mehr Veranlassung hat und sie deshalb mehr übt.

8) Durch ein inneres und äußeres Bedürfniß getrieben, bildet er sich allmählich eine eigenthümliche Sprache, welche trotz ihrer Mangelhaftigkeit ein Beweis seiner Geistesthätigkeit ist.

9) Diese Sprache, welche man gewöhnlich Geberdensprache nennt, entwickelt sich vom Zeigen auf die Sache selbst bis zum Bezeichnen derselben durch Umschreiben der Formen, Nachahmen der Handlungen, Darstellen des Gebrauchs, der Wirkungen &c. mittelst Bewegungen der Hände und anderer Körpertheile, mit oder ohne Begleitung von Mienen.

10) Je regsameren Geistes das taubstumme Kind ist und je günstiger die Verhältnisse sind, unter denen es lebt, desto früher schafft es sich diese Sprache und desto mehr bildet es dieselbe aus. — Theils durch die Verschiedenheit des Wohnortes und der Verhältnisse, theils durch die eigenthümliche Auffassungsweise der verschiedenen Taubstummen bildet sich die, man könnte sagen dialektische Verschiedenheit dieser Sprache bei ihnen aus.

11) Die Geberdensprache bleibt nicht ohne Einfluß auf die geistige Entwickelung des Taubstummen, indem sie ihn zu einem, wenn auch beschränkten Austausch der Gedanken mit andern Menschen befähigt, ihn somit zu geistiger Thätigkeit anregt. Sie hält ihn jedoch, so lange sie nicht künstlich ausgebildet wird, immer im Gebiete der Anschauung fest, gestattet ihm kein Fortschreiten zu abstrakten Begriffen. Selbst im Gebiete des Anschaulichen ist sie ein sehr unsicherer und beschränkter Träger der Gedanken.

12) Ein gewöhnlicher Vorwurf, welcher den Taubstummen gemacht wird, ist, daß sie sehr zum Zorn, Neid, Eigensinn, zur Rachsucht und zu

andern groben Fehlern geneigt seien. — Es läßt sich nicht leugnen, daß dies häufig der Fall ist; allein man thut ihnen Unrecht, wenn man jene Fehler für unmittelbare und unbedingte Folgen der Taubheit hält. Zumeist sind sie wohl das Ergebniß fehlerhafter Behandlung; denn die Erfahrung lehrt: Je mehr die Taubstummen vernachlässigt, einsam gehalten und eingesperrt, oder in wilder Freiheit ohne Aufsicht und Zurechtweisung gelassen werden; je mehr sie den muthwilligen Neckereien und der Verachtung ihrer hörenden Mitmenschen ausgesetzt sind: — desto mehr gleichen sie wilden Thieren. Je mehr sie aber der Aufmerksamkeit von ihren Angehörigen und sonstigen Umgebungen gewürdigt werden, je liebevoller man sie behandelt, je häufiger ihr Umgang mit gesitteten Menschen ist, — desto freundlicher, menschlicher, lenksamer wird ihr Gemüth.*)

13) Auch bei ihnen ist die Entwickelung ihrer Anlagen nicht gleich schnell und gleich günstig. Bei manchen entwickeln sie sich rasch und glänzend, bei anderen hat ein jahrelanger und sorgfältiger Unterricht nur einen geringen Erfolg.

14) Daß sie gewöhnlich nur eine sehr niedere Bildung erlangen und zu einfachen Professionen verwendet werden, hat nicht immer in ihrer Bildungsfähigkeit, sondern zumeist in den äußeren Verhältnissen derselben, die meisten gehören den notorisch armen Familien an, und in der durch die Taubheit erschwerten Einwirkung auf dieselben seinen Grund. Welchen hervorragenden Bildungsgrad wohlbegabte Taubstumme unter günstigen Verhältnissen erlangen können, verrathen in sehr erfreulicher Weise die taubstummen Directoren und Lehrer mancher Taubstummen-Institute, eben so derartige Beamte in Ministerien, in Gerichtshöfen und Industrie-Anstalten, die Besitzer größerer Landwirthschaften, weist der seit 1872 in Berlin erscheinende „Taubstummenfreund" nach, der von einem taubstummen Geh. Sekretair redigirt und herausgegeben wird.

Eine vollständige Charakteristik der Natur des Taubstummen bietet das I. Capitel der „Anleitung zum Sprach-Unterricht taubstummer Kinder" von Hill, Essen, bei Bädeker, 1840. S. 5—56.

Für das gewöhnliche Bedürfniß der Volksschullehrer genügt das, was Hill in der Schrift: „Die Geistlichen und Schullehrer im Dienste der Taubstummen", Weimar, bei Böhlau, 2. Aufl. 1871, auf S. 13—58 geboten hat.

IV.

Der Unterricht des Taubstummen überhaupt.

Die Theorie der sogenannten deutschen Schule weicht in Beziehung auf Zweck und Mittel, Ziel und Weg des Schulunterrichts der Taubstummen wesentlich von derjenigen der französischen Schule ab.

Hier, wo es sich nur darum handeln kann, den deutschen Lehrern einen Einblick in das Unterrichts-Getriebe der deutschen Taubstummen-

*) Diesterweg hat hierzu die Bemerkung gemacht: Es ist nicht unbegreiflich, es kann nicht anders sein, daß roh aufgewachsene Taubstummen gemüthlose Menschen sind.

Anstalten zu verschaffen, genügt es, die in diesen zur Geltung gelangten Unterrichts-Grundsätze vorzuführen.

Ein offizielles „Regulativ“ und „Allgemeine Bestimmungen“, das Taubstummen-Bildungs-Wesen betreffend, sind bis jetzt noch nicht gegeben, vielmehr steht es zur Zeit noch jeder einzelnen Anstalt zu, ihren Unterricht nach eigener Ansicht zu bestimmen. Die veröffentlichten Lehrpläne haben keine allgemeine Geltung, können höchstens als Vorarbeiten für ein allgemeines Reglement betrachtet werden.*)

Die nachfolgende Unterrichts-Charakteristik entspricht der Schrift von Hill: „Grundzüge eines Lehrplans für Taubstummen-Anstalten und der den Unterricht in denselben betreffenden Einrichtungen.“ Weimar, bei Böhlau, 1867.

Der Zweck des Schulunterrichts der Taubstummen ist im Wesentlichen derselbe, welchen die Volksschule erstrebt:

1) Ausbildung der Anlagen, bis auf den Punkt, von wo aus der Schüler seine Bestimmung selbstthätig erstreben kann; 2) Ausrüstung mit denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten, deren die Schüler bedürfen, um beim Austritt aus der Schule würdige Glieder derjenigen Lebenskreise sein und bleiben zu können, in welche einzutreten sie berufen sind.

Als die wichtigste Aufgabe zu diesem Zwecke muß die Lösung der Schüler aus dem sprachlichen Banne und aus der Isolirung bezeichnet werden, worein sie durch ihr Gebrechen versetzt werden.

Die Mittel zur Erreichung des gesammten Unterrichts-Zweckes sind die den Volksschulen gewährten, also mit Ausnahme des Gesanges alle die Lehrgegenstände, welche die Volksschule behandelt.

Das Unterrichts-Ziel muß ebenfalls im Allgemeinen das der Volksschule sein; denn auch das taubstumme Kind soll nach Abschluß des Schulunterrichts würdig zur Confirmation und zum Genusse des h. Abendmahles hintreten, an den gottesdienstlichen Handlungen seiner Kirche ersprießlichen Theil nehmen, mit Andern in geistigen Verkehr durch die Sprache treten können, im Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen geübt und mit der Natur, der Geschichte, dem Gewerblichen, den Einrichtungen und Verordnungen seines Vaterlandes ausreichend bekannt sein.

Die Dauer der Schulzeit. Es bedarf keines Nachweises, daß das taubstumme Kind beim Eintritt in die Schule den hörenden Kindern an Vorbildung bedeutend nachsteht, demnach Vieles nachzuholen hat, daß es im Unterricht auch erheblich langsamer fortschreitet. Soll demnach der Unterrichts-Zweck auch nur annähernd in dem nothwendigen Maaße erreicht werden, so ist nicht nur die gleiche Dauer des Schulunterrichts, wie sie den hörenden Kindern gewöhnlich wird, sondern sogar eine Steigerung derselben erforderlich.

So wichtig indeß auch die Schulbildung für die Taubstummen ist, so darf doch die Berufsbildung jener nicht aufgeopfert werden und zwar um so weniger, wenn das Kind einer armen Familie angehört. Der Austritt aus der Schule muß demnach im Allgemeinen mit dem Ablaufe des 16. Jahres erfolgen, um die für die Erlernung eines Gewerbes angemessenste Zeit nicht zu sehr zu verkürzen.

*) Als eine solche Vorarbeit ist auch der „Entwurf eines Reglements für das Preußische Taubstummen-Bildungs-Wesen“ von Hill, Weimar, bei Böhlau, 1874. anzusehen.

Umfang und Auswahl des Unterrichtsstoffes.

Man muß zugestehen, daß in den Anlagen des Taubstummen selbst keine Bedingung für den absoluten Umfang seines Wissens und Könnens liegt. Es giebt indeß Gründe genug, welche die Beschränkung des Unterrichtsstoffes bei den Taubstummen im Allgemeinen auf das Wesentliche und die Ausschließung des Unwesentlichen, namentlich bloßer Bücherweisheit, fordern.

Selbst bei einer Ausdehnung der Schulzeit im Taubstummen-Institute auf 8 Jahre liegt es auf der Hand, daß der Unterricht nicht den gesammten Lehrstoff der Volksschule aufnehmen, wenigstens nicht in dem hier möglichen Umfange verarbeiten kann; daß er also daraus wieder mit besonderer Rücksicht auf die durch die Taubstummheit bedingten Hindernisse und auf das eigenthümliche Bedürfniß, das Nothwendigste und Wichtigste auszuwählen, Manches, das die Volksschule mit Recht voraussetzt, oder andern Bildungsfactoren überläßt, nachzuholen, zu ergänzen und zu anticipiren hat.

Bei der Auswahl ist unausgesetzt zu erwägen, was die meisten Taubstummen werden sollen: Handwerker, Familienglieder, Vaterlandsgenossen, Christen und Angehörige ihrer Kirche.

Der Inhalt des Unterrichts ist folglich kein willkürlicher, sondern muß überall ein durch die Wirklichkeit gebotener, an das Bedürfniß sich anschließender, und da dieses wie jene überall, wenigstens in Einzelnem, verschieden ist, auch ein individueller sein.

Das Unterrichts-Verfahren. Wenn auch hierin die wesentlichste Abweichung des Taubstummen-Unterrichts vom Unterricht hörender Kinder liegt: so fehlt es doch nicht an Momenten, worin das Unterrichts-Verfahren der Taubstummen-Anstalten mit dem der Volksschule übereinstimmt:

Auch im Taubstummen-Unterrichte ist die Ernährung und Erregung, die Entwickelung und Thätigkeit des Kindes maaßgebend nicht allein für die Anordnung des Unterrichts, sondern auch für die Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände.

Die Centralisation und Combination, also der Anschluß alles Unterrichts an den bestimmten, festen Kern des absolut Nothwendigen und gleichzeitige Verfolgung der verschiedenen berechtigten Unterrichts-Zwecke ist im Unterricht der Taubstummen eine unerläßliche Forderung.

Das Gelehrte und Gelernte durch fleißige und sorgfältige Uebung zu einem vollständigen, sichern und freien Eigenthum zu machen und so zu sagen in Fleisch und Blut des Wissens und Könnens zu verwandeln, muß sich der Unterricht der Taubstummen um so ernstlicher angelegen sein lassen, als sonst bei der Ungunst der Verhältnisse, unter denen die Taubstummen meistens leben, von einer nachhaltigen Wirkung des Unterrichts nicht die Rede sein kann.

Das Abweichende im Unterrichts-Verfahren wird durch ein Dreifaches bedingt: 1) durch den Mangel des Gehörs, 2) durch den Mangel des gewöhnlichen Mittheilungsmittels und 3) durch den niedrigen Bildungs-Standpunkt, auf welchem der Taubstumme beim Eintritt in die Schule steht.

Die Abweichung wird demnach vornehmlich in Folgendem bestehen:

1) Der Unterricht der Taubstummen muß unmittelbar von den ersten Elementen ausgehen, während dies bei dem Unterricht Vollsinniger

meist **mittelbar** geschieht, da bei diesen ein gewisser Schatz von Vorstellungen nebst der Fähigkeit, sie durch die Sprache zu bezeichnen, oder durch das Wort vorgeführt, zu erneuern, bestimmt vorausgesetzt und als Grundlage für den Schulunterricht angesehen werden kann.

Der Taubstumme bringt zwar ebenfalls eine Menge von Vorstellungen in die Schule mit; allein da ihm die Sprache fehlt, so entbehrt der Lehrer das sichere Mittel, jene Vorstellungen nach Belieben zu erwecken und darauf weiter fortzubauen. Es muß also, soll der Taubstumme die Bedeutung der Wörter kennen lernen, erst die Anschauung von Neuem veranlaßt und daran das Sprachzeichen angeknüpft werden.

2) Der Grundsatz **des lückenlosen Fortschreitens** muß im Unterricht der Taubstummen mit einer viel größeren Strenge in Anwendung gebracht werden, als es bei Vollsinnigen nöthig ist.

Selbst bei dem größten Fleiße und den besten Anlagen gleichen die Taubstummen Lahmen, welche nicht wie die Gesunden leicht über Stock und Stein wegzuspringen vermögen. Alles Dazwischenliegende müssen sie erst sorgfältig ins Auge fassen und in ihren Wörter- und Wissensschatz aufnehmen, wenn keine Lücken in demselben entstehen sollen.

3) Dem Taubstummen muß, so weit dies möglich ist, das durch **andere Sinne**, namentlich durch das **Gesicht** und **Gefühl** zugeführt werden, was dem Vollsinnigen durch das Gehör wahrnehmbar wird.

Hieraus ergiebt sich:

4) Die Zahl einer Abtheilung von taubstummen Schülern darf bei Weitem nicht so umfänglich sein, wie dies bei Klassen hörender Kinder zulässig ist.

5) Als erstes Mittheilungsmittel zwischen Lehrer und Schülern muß bei Taubstummen die Geberdensprache dienen.

Dieselbe schon aus dem ersten Unterricht verbannen, hieße, den eisernen Schlüssel, der zur Seele der Schüler führt, unbenutzt lassen, bis der goldene Schlüssel des Wortes zur Anwendung gelangen kann. Der Lehrer muß sich zu der Ausdrucksweise seiner Schüler hinablassen, um sie zu sich heraufziehen und ihnen die edlere und gebräuchlichere Ausdrucksweise aneignen zu können. Es versteht sich deshalb auch von selbst, daß die Geberdensprache im Unterricht nicht künstlich ausgebildet werden darf, daß ihr Gebrauch mit fortschreitender Sprachbildung mehr und mehr zurücktreten muß.

Soll der Unterricht gedeihen, so sind dazu auch geeignete Lehrer nöthig. Zum Unterricht taubstummer Kinder eignet sich nicht jeder Lehrer, selbst wenn derselbe mit Nr. I vom Seminar abgegangen ist, da dieser Unterricht seine eigenthümlichen Anforderungen an den Lehrer macht.

Wer eignet sich zum Taubstummenlehrer und welches sind diese eigenthümlichen Anforderungen an denselben?

Daß die Dümmsten unter ihnen immer noch gut genug zu Taubstummenlehrern seien, davon sind auch die Seminaristen längst zurückgekommen. Wenn aber in neuester Zeit behauptet worden ist: „Es eignen sich zu Taubstummenlehrern nur die geistig tüchtigsten Elementarlehrer, denn nur diese werden im Stande sein, sich das nöthige Wissen aus den verschiedenen Gebieten mit völliger Klarheit und Durchdringung anzueignen“: — so dürften nicht nur die Seminaristen, sondern auch urtheilsfähigere Leute die Frage stellen, ob denn wirklich nur die Elite

der Elementarlehrer zum Taubstummen-Unterricht befähigt sei? Im Hinblick auf die ihnen bekannten jetzt thätigen Taubstummenlehrer werden sie, wenn auch vielleicht nicht deren gesegnete Wirksamkeit, so doch mitunter ihre hervorragende wissenschaftliche Ausbildung in Zweifel ziehen, — jedenfalls aber mit vollem Rechte die Befürchtung hegen, daß dann der jetzt fühlbare Mangel an Taubstummenlehrern bald noch mehr hervortreten werde, da es sehr fraglich, ob sich gerade „die geistig tüchtigsten Elementarlehrer“ zum Dienste in Taubstummen-Anstalten melden werden, wenn man ihnen nicht, was eben nicht der Fall, ein Rathsgehalt zu bieten vermag.

Der Taubstummenlehrer bildet in gewisser Beziehung den vollen Gegensatz zum Universitäts-Professor. Während man von diesem das umfassendste Wissen und die objectivste Darstellung seiner Wissenschaft fordert, ist für den Taubstummenlehrer ein solches weitgreifendes Wissen durchaus kein Bedürfniß, da er sich mit seinen Schülern stets nur in den Elementen volksthümlichen Wissens bewegen muß, streng objective Behandlung der Lehrgegenstände nirgends unzulässiger als im Unterricht taubstummer Kinder ist. Der Standpunkt derselben macht vielmehr das sorgfältigste Anpassen des Lehrstoffes an ihre Befähigung zur unerläßlichen Forderung. Das setzt aber außer dem gesunden Menschenverstande einen pädagogischen Takt voraus, den nicht jeder Lehrer in dem hier erforderlichen Maaße besitzt, den er sich erst allmählich durch die Praxis und unterstützt durch psychologische und pädagogische Studien erwirbt.

Hieraus kann man abnehmen, in welchem Grade Literaten zum Unterricht taubstummer Kinder im Allgemeinen geeignet sind, namentlich dann, wenn sie sich diesem Dienste nur vorübergehend widmen wollen.

Doch das, was die einzelnen Taubstummen-Anstalten resp. die Vorsteher derselben von den Bewerbern um vacante Lehrerstellen fordern, kann und muß jenen überlassen bleiben. Ein rüstiger Körper, im Besondern eine gute Brust, ferner ein ausdrucksvolles Gesicht, eine deutliche und correcte Aussprache — dürften als unerläßlich zu betrachten sein, die Fähigkeit, das belehrende Wort durch bildliche Darstellungen mit der Kreide schnell und sicher zu unterstützen, sehr empfehlend wirken. Hier möge vornehmlich darauf hingewiesen werden, was ein Lehrer, an den die Frage herantritt, ob er sich dem Taubstummenlehrer-Berufe widmen solle, mit aller Sorgfalt zu erwägen hat, damit er sich später nicht bitter getäuscht fühle und sein Amt zum Nachtheile seiner Schüler mit Seufzen verwalte.

Hill sagt in einer 1872 bei Böhlau in Weimar erschienenen Schrift: „Die neuesten Vorschläge zur Förderung des Taubstummen-Bildungswesens“ S. 65: „Wer sich mit der Taubstummen-Bildungs-Angelegenheit, sei es aus Neigung oder aus irgend welchem andern Grunde verbindet, täuscht sich, wenn er darauf rechnet, „eine glänzende Partie zu machen,“ — denn sie hat nicht viel zu bieten.“

Was sie von ihren Verehrern fordert und ihnen dafür zu gewähren vermag, läßt sich aus Folgendem abnehmen:

1) Der Horizont der Taubstummenlehrer ist, wie schon oben angedeutet, ein dürftiger, ihre Welt eine enge, ihr Arbeitsfeld ein sehr beschränktes, wenn auch dafür vielleicht ein um so tiefer gehendes. Gleich den Bergleuten, die in den dunkelen Schächten thätig sind, aus denen

kaum dumpfe Hammerschläge an die Oberfläche dringen, können sie doch trotz der sauern Arbeit nur unscheinbares Metall ans Licht fördern.

2) Man erkennt ziemlich allgemein an, daß unter den Lehrern kaum einer ist, an den in Beziehung auf Selbstverleugnung, Selbstaufopferung, Geduld und Entsagung größere Anforderungen gemacht werden, als an den echten Taubstummenlehrer. Unter seinen Zöglingen muß er auf dieselben Lebensgenüsse fast gänzlich verzichten, welche diesen versagt sind: auf seine Sprache, auf Gesang, auf die umfänglichen Lehrstoffe und ihre freie Behandlung, in denen sich zu bewegen dem sinnigen Lehrer Freude und Förderung seiner Bildung wird; muß er sich tief hinabstimmen, um mühsam die Gebrechlichen zu sich heraufzuziehen und Vater und Mutter zu ersetzen, resp. zu ergänzen, da diese nicht vermocht, auch ihren taubstummen Kindern zu gewähren, was ihnen bei ihren hörenden Kindern leicht geworden. Selbst gleichsam an Händen und Füßen gefesselt, muß er sich mit seinen so gefesselten Schülern langsam und mühsam wie durch eine Wüste hindurchschleppen und wenn er mit einer Gruppe bis an die Grenze derselben gelangt ist, denselben Weg in gleicher Weise abermals und zum so und so vielten Male wieder zurücklegen, bis er endlich nicht mehr kann.

Und was wird ihm dafür?

3) Von der Welt entweder wie die Taubstummen bemitleidet und bedauert, oder als unnützes Möbel betrachtet zu werden, als ein Möbel, das seine Entstehung und Erhaltung einer philantropischen Schrulle verdankt, die gegenwärtig zur fixen Idee geworden ist, vielleicht sogar als Charlatan oder eine Art Lumpensammler zu gelten. Großes und Ergötzliches kann er nicht leisten, das ist durch die Natur der Zöglinge und durch die Verhältnisse, unter denen er arbeiten muß, unmöglich gemacht. Selbst das, was er wirklich Anerkennenswerthes zu Stande bringt, wird meist unterschätzt, weil man es eben nur an sich betrachtet, die Schwierigkeiten nicht berücksichtigt, die dem Lehrer entgegenstehen.

4) Sein Einkommen ist mit seltenen Ausnahmen unzureichend, um ihn zu nähren, so daß er genöthigt ist, neben seiner erschöpfenden Thätigkeit an den Taubstummen noch andere lohnendere Beschäftigungen aufzusuchen. Nun läßt sich zwar nicht leugnen, daß der Taubstummenlehrer auf anderen Lehrerbahnen kaum eine glänzendere Carrière gemacht haben würde; allein wenn diese nicht günstiger ist, worin liegt dann das dazu Verlockende?

Das Alles möge der Lehrer, welcher mit dem Gedanken umgeht, den Dienst in der Volksschule aufzugeben und sich dem unscheinbaren Samariterdienste in einer Taubstummen Anstalt zu widmen, wohl erwägen. Er steht dabei nicht wie der Esel zwischen zwei Wiesen, sondern zwischen einer Wiese und einer Wüste.

Nur wenn er bereit ist, unter viel Mühe und Anstrengung, in Hoffnung und Geduld seinen Samen zu streuen und auch mit spärlicher Ernte zufrieden zu sein, möge er dem Rufe oder seiner Neigung folgen. Es werden ihm dann auch Freuden erblühen, die freilich anderer Art sind, als sie der gewöhnliche Schuldienst zu bieten vermag. Sie gleichen mehr denen des Arztes. Dieser freut sich, wenn er sieht, daß es mit seinen Patienten täglich besser geht, daß sie allmählich auf die Beine kommen und wenn auch auf einen Stab oder eine Krücke gestützt, doch dahin gelangen, auch außerhalb der Pflegestätte mit Andern als ihren Pflegern

und Leidensgefährten zu verkehren, bis sie und ihre Angehörigen dann endlich beim Scheiden aus der Krankenanstalt dem Arzte bewegt die Hand reichen und ein Wort herzlichen Dankes aussprechen. In solchen Momenten ist er dann wohl im Stande sich glücklich zu preisen, daß ihn Gott in diesen Dienst gestellt hat.

In Frankreich, Belgien, Amerika und überhaupt da, wo die Trennung der Geschlechter auch in den Taubstummen-Anstalten festgehalten und die sogenannte französische Methode angewandt wird, — wirken auch weibliche Personen in ausgedehnter Zahl als Lehrerin. In den deutschen Taubstummen-Anstalten ist dies nur in sehr spärlichem Maaße der Fall. Man hat zwar auch hier niemals in Zweifel gezogen, daß in geschlossenen Anstalten weibliche Personen bei der Erziehung, namentlich der weiblichen Zöglinge unerläßlich sind, daß sie auch außer dem Unterricht in den weiblichen Handarbeiten im eigentlichen Schulunterricht ersprießliche Dienste leisten können; es ist eben so wenig bezweifelt worden, daß auch bei den weiblichen Personen die nöthige sich selbst verleugnende Hingebung vorhanden sei: aber zur Uebernahme der vollen Lehrerthätigkeit hält man sie dennoch für ungeeignet, gelangen sie darum nur ausnahmsweise. Und warum das?

1) Weil man das weibliche Geschlecht im Allgemeinen den physischen Anstrengungen, welche die Anwendung der deutschen Methode im Unterricht der Taubstummen fordert, für nicht gewachsen hält;

2) weil man fürchtet, daß das weibliche Geschlecht das richtige Maaß im Gebrauch des bloßen Wortes nicht inne zu halten verstehe;

3) weil man annimmt, daß diesem Geschlechte die Zähigkeit in der konsequenten schrittweisen Verfolgung des Zieles fehle.

Man hat die Taubstummenlehrer wegen der ihnen obliegenden harten und schweren Arbeit mit Frachtfuhrleuten und Grobschmieden verglichen. Mag das weibliche Geschlecht dazu geschickt sein, ein leichtes Gefährt zu dirigiren und die Nadel zu schwingen: als Leiterin von Lastwagen, oder den schweren Hammer am Ambos schwingen sieht man weibliche Personen nicht. Sie würden sich auch wohl mit Recht für solche Anstellung bedanken. — Wenn einzelne Frauen sogar in Kriegen ganz tapfer mitgekämpft haben, so berechtigt dies doch nimmermehr zu dem Schlusse, daß auch das weibliche Geschlecht eben so wie das männliche zum Militärdienst tauglich und deshalb dazu heranzuziehen sei.

Die noch in einzelnen deutschen Taubstummen-Anstalten bestehende Verwendung von Taubstummen zu Lehrern ist als eine Nachwirkung der zweiten Entwickelungsphase des Taubstummen-Unterrichts anzusehen. Daß auch besonders befähigte und ausgebildete Zöglinge der Taubstummen-Anstalten für einzelne nebensächliche Zwecke recht nützliche Dienste leisten können, soll nicht geleugnet werden. Wer aber den wesentlichen Zweck fest im Auge behält, welchen die deutsche Schule verfolgt und von dem Lehrer mehr als eine handwerksmäßige Zurichtung für seinen Beruf verlangt: kann sich mit der Anstellung von taubstummen Lehrern als eigentlichen Classenlehrern nimmermehr einverstanden erklären. Wenn ein Taubstummer schon zur Betreibung der Uhrmacherei ungeeignet ist, weil dazu gehört, daß er den Gang der Uhr mit dem Ohr beobachten könne: so wird er jedenfalls noch weniger als Lehrer und Pfleger der Lautsprache an seinem Orte sein.

Zu weitergehender Orientirung auf dem Gebiete des Taubstummen-Unterrichts darf als sehr geeignet empfohlen werden:

„Der Taubstumme und seine Bildung.“ Ein Leitfaden für Seminaristen, Volksschullehrer und angehende Taubstummen-Lehrer“ von Heil, Seminar- und Taubstummenlehrer in Hildburghausen. 2. Aufl. Hildburghausen, 1871, bei Gallow und Sohn. 239 S. 2,1 ℳ.

Das „Lehrbuch der Taubstummen-Bildung von Schöttle, Oberlehrer der Königl. württembergischen Taubstummen-Schule zu Eßlingen, Fues, Tübingen, in Commission, 1874, steht trotz seines größeren Umfanges, 373 S. für 5 ℳ., dem Heil'schen Leitfaden an Werth bedeutend nach. Schöttle versteht besser die Bürste als den Pinsel zu handhaben — eignet sich mehr zum Kritiker als zum Lehrmeister.

V.

Der Sprachunterricht.

Derselbe ist von der größten Bedeutung für die Stellung und das Fortkommen der Taubstummen im Leben und bildet zugleich den characteristischen Theil des ganzen Taubstummen-Unterrichts.

Sein Zweck ist, die Taubstummen zum mündlichen und schriftlichen Verkehr mit Andern und zur Fortbildung durch Lectüre zu befähigen.

Dem Sprachunterricht und im Besondern der Befähigung zu möglichst deutlicher und verständlicher Ausprägung der Gedanken, sowie der Fertigkeit im Ablesen des Gesprochenen vom Munde ist darum nicht allein die meiste Zeit, sondern auch die größte Sorgfalt zu widmen.

Die Methode. Das taubstumme Kind bringt nicht so wie das vollsinnige eine gewisse Sprachbildung mit, welche in der Schule zu berichtigen, zu begründen und zu erweitern wäre, ihm fehlt in den meisten Fällen selbst die Ahnung von dieser Sprache. Was der vollsinnige Schüler durch die Sprachbildung des Lebens an Geisteskraft, Kenntnissen und mechanischer Fertigkeit der Sprachwerkzeuge mitbringt, das muß der taubstumme erst nachholen.

Das Verfahren im Sprachunterricht kann demnach weder das sein, welches man in der Volksschule anwendet, noch demjenigen entsprechen, das bei der Erlernung einer fremden Sprache in den Schulen angewandt wird, da man hier in beiden Fällen eine Grundsprache hat, durch welche eine sichere Vermittelung möglich ist. Die Geberdensprache, welche der Taubstumme mitbringt, kann ihrer Dürftigkeit und Unsicherheit wegen um so weniger als eine genügende Grundlage für den Sprachunterricht angesehen werden, da ihre Ausdrucksform (Geberde) eine ganz andere ist, als diejenige unserer Lautsprache.

Die Sprachbildung der Taubstummen muß, wenn sie nicht zu einem bloßen gedankenlosen Staargeschwätz führen soll, Dreierlei umfassen:

1) einen Unterricht, welcher Vorstellungen und Gedanken zuführt, ohne welche keine Sprache denkbar ist;

2) einen Unterricht, welcher es mit der äußerlichen Auffassung und Nachbildung der Sprachzeichen zu thun hat;

3) einen Unterricht, durch welchen der Schüler diese Zeichen zur Mittheilung seiner Vorstellungen und Gedanken gebrauchen und das, was Andere ihm durch diese Zeichen mittheilen wollen, verstehen lernt.

Es charakterisirt die deutsche Schule, daß sie nicht allein das Sprechen und das Ablesen vom Munde in den Sprachunterricht aufnimmt, sondern auch nach einer nothdürftigen Uebung im Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen die Verbindung jener drei Elemente der Sprachbildung für angemessen hält. Dabei ist von einigen die Grammatik, von Andern die Sachkenntniß zum leitenden Elemente gemacht worden, so daß sich in der deutschen Schule zwei Hauptrichtungen in der Methode des Sprachunterrichts unterscheiden lassen, welche man die grammatische und die sachliche nennen kann. Jene, die ältere, führt den Taubstummen die Sprache am Faden einer Grammatik vor und übt die Formen eine nach der andern vollständig ein. Das Material zu den Beispielen wird entweder vorher, oder erst bei der Einübung der Formen geliefert. Die zweite Richtung, welche sich erst unter dem Einflusse der neueren Methodik für den Sprachunterricht der Volksschule gestaltet hat, führt dem Schüler Sachen und Verhältnisse vor und giebt ihm für die gewonnenen Anschauungen die Sprache, ohne zu fragen, ob dabei immer eine strenge Ordnung in der Aufeinanderfolge der grammatischen Formen beobachtet wird oder nicht. In dieser naturgemäßen Richtung bewegt sich der Sprachunterricht jetzt in den meisten deutschen Taubstummen-Anstalten.

Zur näheren Bezeichnung und zur Rechtfertigung dieser Sprachunterrichts-Methode Folgendes:

1) Der beste Sprachunterricht ist derjenige, bei welchem die Schüler so bald als möglich mit jeder neuen Vorstellung sogleich das entsprechende Wort verbinden lernen und kein Wort schreiben oder sprechen, das für sie keine Bedeutung hat.

2) Da richtigem Ausdrucke richtiges Denken zum Grunde liegt und richtiges Denken die Frucht genauen und richtigen Anschauens ist, so muß die Sprachbildung, soll sie naturgemäß sein, von der Anschauung der Sache ausgehen. Man muß sogleich dem taubstummen Anfänger, eben so wie es die Familie mit dem kleinen vollsinnigen Kinde thut, in und außer der Schule Sachen vorführen, welche in ihm Empfindungen erregen und zur Entstehung von Vorstellungen und Gedanken Veranlassung geben. Hierdurch entsteht auch im Taubstummen wie im Vollsinnigen das Bedürfniß des sprachlichen Ausdrucks, welchen er, eben weil er Bedürfniß geworden ist, sich anzueignen strebt, welchen er dann gern und stets anwendet und welcher ihm eine lebendige Quelle zur Weiterentwickelung wird.

Häufige Ausgänge mit den Schülern und eine Menge von geeigneten Veranschaulichungsmitteln sind darum nothwendig.

3) Die Verbindung des Sprechens und Schreibens mit dem Anschauen kann erst dann eintreten, wenn der Schüler durch den Unterricht im mechanischen Sprechen und Schreiben dafür vorbereitet ist. Da aber die eigentliche Sprachbildung erst mit dieser Verbindung beginnt, so ist es zweckmäßig, den Uebungen im Sprechen, Absehen vom Munde, Schreiben und Lesen anfänglich den größten Theil der Unterrichtszeit zu widmen.

4) Wird der Sach- und Sprachunterricht auf die angedeutete Weise so lange fortgesetzt, bis der Schüler zu einer Masse von Anschauungen und zu einem damit verbundenen Sprachfonds gelangt ist, so ist zur weiteren Bereicherung seines Sprachschatzes mittelst der Sprache ein guter Grund gelegt.

5) Die umfassendste Gelegenheit zur Bereicherung des Sprachschatzes und zur Einsammlung von Begriffen bieten dann die sachlichen Lehrgegenstände: der Religions-Unterricht und die Weltkunde.

6) Soll die Sprachbildung eine lebendige und fruchtbare werden, so muß jeder Lehrgegenstand in den Dienst des Sprachunterrichts gezogen werden

a. indem er die ihm eigenthümliche Sprache lehrt,

b. indem er Anwendung von der bereits gewonnenen Sprache macht.

Grundsatz ist also: „In Allem ist Sprachunterricht". In früheren Zeiten hieß es dagegen: „Alles ist im Sprachunterrichte!"

7) Ist der taubstumme Schüler erst im Besitz einer ähnlichen Elementarsprache, wie sie das hörende Kind mit in die Schule bringt, so ist es Zeit, seine Aufmerksamkeit auf die Sprachformen, welche er bisher nur durch den Gebrauch kennen und anwenden gelernt, zu richten und also die Sprache selbst zum Gegenstande der Betrachtung zu machen. Dies geschieht in einem grammatikalischen Sprachunterrichte, welcher die bisher nur gewohnheitsmäßig angewendeten Sprachformen zum Bewußtsein bringt und vollständig einübt. Also: Erst empirischer, dann rationeller Sprachunterricht!

8) Die Sprache kann im späteren Leben des Taubstummen nur dann ein sicheres Verkehrs-, ein geistiges Verbindungs- und Fortbildungsmittel sein, wenn sie es in der Schule geworden und gewesen ist. Die Schule hat darum in und außer dem Unterricht den mannigfachsten und ausgedehntesten Gebrauch von der Sprache zu machen und denselben im Verkehr mit Andern zu befördern.*)

9) Der Gebrauch der Geberdensprache ist zwar im Unterricht taubstummen Kindern unerläßlich

a. zur ersten Verständigung zwischen Lehrer und Schüler,

b. zur Veranschaulichung vornehmlich innerer Zustände und Thätigkeiten des Menschen;

derselbe muß aber stets auf das absolut nothwendige Maaß beschränkt bleiben, wenn man nicht den Gebrauch der Lautsprache zurückdrängen will.

10) Die Anwendung des Hand- und Fingeralphabets bleibt gänzlich ausgeschlossen, da sie durchaus kein Bedürfniß ist.

11) Da sich in der Geberdensprache das geistige Leben des Taubstummen zuerst äußert und der Unterricht jedes Anknüpfungsmittel für die Sprachbildung benutzen muß, so ist neben dem geordneten sachlichen Sprachunterricht auch ein freier zu betreiben.

Ersterer hat die Aufgabe, in geordneter Weise mit dem Sprachstoffe und den Sprachformen bekannt und vertraut zu machen, das Verständniß und die Anwendung derselben planmäßig zu vermitteln. Den freien Sprachübungen liegt es dagegen ob, sich an das nächste und unmittelbare

*) Selbst da, wo es in andern Schulen heißt: „Alles auf den Wink!" hat man in den Taubstummen-Anstalten die Regel fest zu halten: „Alles auf's Wort!"

Bedürfniß der Schüler, das sich theils in ihren Aeußerungen durch Geberden, theils durch den täglichen Verkehr in der Schule und im Hause kund giebt, anzuschließen, dies zu befriedigen und die Schüler gewissermaßen nach Art der den Grammatiken für fremde Sprachen gewöhnlich angefügten Dialogen speciell in die Umgangssprache und in die derselben eigenthümliche Ausdrucksweise einzuführen.

Der Ausdruck wird namentlich auf den untern Stufen der freien Sprachübungen ohne alle Rücksicht auf die darin zur Anwendung kommenden Formen als Ganzes angeeignet und zur gelegentlichen Benutzung dargeboten. Sache des Lehrers ist es dabei, das, was das tägliche Leben dem Taubstummen im Verkehr mit den Lehrern, Schülern 2c. in Geberden entlockt und zum Bedürfnisse macht, aufzufangen, in unsere Sprachform einzukleiden, die Schüler zur Anwendung dieser neuen Ausdrucksform anzuhalten und sich im Verkehr mit ihm selbst dieser Form zu bedienen.

Es ergiebt sich schon hieraus, daß gerade der freie Sprachunterricht der sofortigen und andauernden Anwendbarkeit seines Lehrstoffes wegen mehr als der grammatische geeignet ist, dem Taubstummen unsere Sprache bald zu Fleisch und Blut, zu einer gewohnheitsmäßig, unmittelbar und unwillkürlich angewandten Ausdrucksform zu machen und somit wesentlich für seine gesammte Sprachbildung zu wirken. Ohne ihn würde diese lange ein todter Schatz bleiben.

Dient der grammatische Sprachunterricht dem freien, indem er dem Schüler allmählich in immer größerem Umfange Denk- und Sprachstoff bietet, so gewährt dieser jenem nach und nach eine Menge von Sprachformen in Beispielen, an die er anknüpfen kann, die er nur zum Bewußtsein zu bringen hat.

12) Der Sprachunterricht muß in Rücksicht auf die doppelte Aufgabe: Befähigung zum Verständniß mündlicher und schriftlicher Mittheilungen und zur mündlichen und schriftlichen Ausprägung der eigenen Gedanken einerseits sich an ein geeignetes Lesebuch anlehnen, andererseits von der Betrachtung von Sachen, mögen diese nun einzelne Gegenstände oder Erlebnisse der Schüler 2c. sein, ausgehen.

Zur Förderung dieses Doppelzweckes kann es nicht dringend genug empfohlen werden, an die mündliche Behandlung stets die Forderung einer schriftlichen Bearbeitung des behandelten Gegenstandes anzuschließen.

Anordnung des gesammten Sprachunterrichts.

Das Verhältniß des Taubstummen zu unserer Sprache und die natürliche Sprachentwickelung des Kindes rechtfertigen folgende Stufen:

Vorbereitungsstufe.

a. Unterricht im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen.

b. Anregung der Aufmerksamkeit und des Anschauungsvermögens durch Vorführung von Sachen.

1. Stufe.

Einfaches Benennen der Gegenstände und ihrer hervorragenden Erscheinungen, so daß der Unterricht hier vorherrschend ein bloß lexicalischer bleibt, die Ausdrucksweise — mündlich und schriftlich — ähnlich der Geberdensprache in bloßer Angabe der Begriffsnamen besteht.

2. Stufe.

Erweiterung des Sprachschatzes und Einführung
a. in die Formen des einfachen Satzes,
b. des zusammengesetzten Satzes
auf dem Wege des Gebrauchs, der Uebung und Gewöhnung, um somit ein gewisses Sprachgefühl zu erzeugen.

3. Stufe.

Vermittelung der Einsicht, daß alle Wortveränderungen und Zusammensetzungen nach bestimmten Gesetzen gebildet und geregelt sind.

Auf jeder dieser drei Stufen hat der Unterricht seine Unterlage in einem Sprachunterricht, der einerseits unmittelbar von Gegenständen der Wirklichkeit oder von bildlich dargestellten, andererseits von entsprechendem Lesestoffe ausgeht. In beiden Fällen reihen sich an den mündlichen Unterricht Uebungen im schriftlichen Ausdruck.

Erst auf der Oberstufe treten die Aufsatzübungen und das Denklesen als abgesonderte Lehrgegenstände auf.

Am Ziele des Sprachunterrichts soll der Taubstumme dahin gelangt sein,

1) daß er sich über die Dinge seines Lebenskreises und über Alles, was sich in demselben ereignet, über seine inneren Zustände ꝛc., wenn auch nicht fehlerfrei, doch verständlich für Andere, mündlich und schriftlich ausdrücken und demnach auch einen geordneten Aufsatz über bekannte Gegenstände anfertigen kann;

2) daß er im Stande ist, mündliche und schriftliche Mittheilungen über Gegenstände seines Lebenskreises zu verstehen und sich namentlich durch Lesen selbst weiter zu unterrichten.

Die Vorbereitungsstufe.

A. Der Unterricht im mechanischen Sprechen ꝛc.

Eine specielle Anweisung zu diesem Unterricht liegt nur im Bedürfnisse des angehenden Taubstummenlehrers, hat darum in der Regel nur für diesen Werth.

Diesem Bedürfnisse hat Hill durch seine „Vollständige Anleitung zum Unterricht taubstummer Kinder im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen“, die 1872 in 2. Auflage in Essen bei Bädeker erschienen ist, abzuhelfen gesucht. Wer also ein Interesse hat, sich über diesen Lehrgegenstand vollständig zu informiren, dem bietet dieses Büchlein das nöthige Material.

B. Der vorbereitende Sachunterricht.

Derselbe beginnt mit dem Eintritt des Taubstummen in die Schule neben dem Sprechunterricht und wird so lange fortgesetzt, bis der Schüler die nöthige Fertigkeit im Sprechen und Ablesen vom Munde gewonnen hat.

Sein Zweck ist: 1) Fixirung der Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand; 2) erste Verständigung zwischen Lehrer und Schüler durch Geberden; 3) vorläufige gelegentliche Einsammlung von Namen für einzelne der gewonnenen Anschauungen.

Das Material bieten interessante Gegenstände aus dem Anschauungskreise der Kinder, Bilder, Schachtelstädte und Dörfer, andere Spielsachen.

Bei der Betrachtung der Gegenstände und der Deutung der vorgeführten Bilder bietet sich bald Gelegenheit die Kinder zu befragen: über die Zahl, über die Farbe — durch Hinweisung auf eine vorliegende Farbentafel — über die Größe der wirklichen Gegenstände; über den Stoff derselben — durch Hinweisung auf eine Stoffsammlung —; über die Form — durch Anzeichnen verschiedener Formen —; über die Thätigkeit — durch Nachahmung derselben —. Auch zu manchen andern Fragen werden die Aeußerungen der Schüler Veranlassung geben und diese zugleich andeuten, wie der Lehrer solche Fragen auszudrücken hat.

1. Stufe des Sach- und Sprachunterrichts.

Zur Charakteristik dieses Unterrichts Folgendes:

Da sich der Taubstumme ursprünglich, wie ein Blick auf seine Geberdensprache lehrt, zur Ausprägung seiner Gedanken nur der wichtigsten Elemente bedient und dieselben zuerst ohne bestimmte Andeutung ihrer Beziehungen zu einander angiebt, so hat sich auch der Unterricht zuvörderst in solch aphoristischer Sprachweise zu bewegen, wobei dem Schüler gestattet ist, sich einer bloßen Zusammenstellung der Wörter ohne Bestimmung des Casus, Tempus, Modus ꝛc. zu bedienen. Er würde sich wie in einer Zwangsjacke fühlen und bewegen, welche auf seine Geistesthätigkeit, Freudigkeit und unbefangene Aeußerung der Gedanken den nachtheiligsten Einfluß ausübte, — wollte man ihn zu früh in alle die erwähnten Formen einschnüren.

Der erste Sach- und Sprachunterricht geht zunächst von Sachen aus, welche entweder in der Wirklichkeit, oder im Bilde, Modelle vorliegen.

Seine allgemeine Aufgabe ist, dem Schüler lexikalisches Material zu dem auf der 2. Stufe eintretenden grammatischen Sprachunterricht zu verschaffen.

Zu diesem Zwecke wird der Schüler

a. mit den Namen einer möglichst großen Anzahl von Gegenständen aus seinem Lebenskreise bekannt gemacht,

b. angeleitet, einzelne derselben allseitig zu betrachten und ihre Zahl, ihre besonderen Merkmale, jenachdem ihre Theile, Farbe, Form, Größe, Wirkung auf die Sinne, den Stoff, aus dem sie gefertigt, ihren Zustand, ihre Thätigkeit, ihren Gebrauch, ihre Entstehung, ihre Beziehung zu andern Gegenständen ꝛc. aufzusuchen und dieses Material in Worte zu fassen;

Betreff der Taubstummen-Anstalten zur Sprache gebracht worden. Bis jetzt haben diese Anstalten fast allgemein im Interesse ihrer Zöglinge gegen jene Ausschließung protestirt und ihre Verpflichtung zur Ertheilung des Religionsunterrichts aus folgenden Gründen anerkannt:

1) Die Taubstummen-Anstalten haben die Aufgabe, ihre Schüler zu religiöser Sittlichkeit und bürgerlicher Brauchbarkeit zu erziehen.

2) Das geistliche, geistige und materielle Wohl der Taubstummen fordert den Religionsunterricht.

3) Die Ausschließung desselben aus den Taubstummen-Anstalten würde die Religionslosigkeit ihrer Zöglinge zur Folge haben.

4) Ein wahrhaft ersprießlicher Religionsunterricht kann für taubstumme Kinder nur durch Taubstummenlehrer erfolgen.

5) Die Eltern und Angehörigen der taubstummen Kinder setzen den Religions-Unterricht in den Taubstummen-Anstalten sicher voraus.

6) Die Wichtigkeit des Religionsunterrichts für die Taubstummen wird durch den Umstand bedeutend erhöht, daß der in der Schule genossene erste Religionsunterricht für die meisten zugleich der letzte in ihrem ganzen Leben ist und ihnen die meisten Quellen verschlossen bleiben, wodurch auch außer der Schule Sittlichkeit und Religiosität befördert wird.

Soll die Schule die Aufgabe des Religionsunterrichts lösen, nämlich wahre Religiosität, christliche Frömmigkeit, Zucht, Sitte, Erkenntniß und Gesinnung in den Schüler pflanzen und ihn zu dauernder Erhaltung in derselben befähigen: — so ist es nothwendig,

a. ihn mit den großen Thaten Gottes, wie sie in den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments vorgeführt sind, bekannt zu machen;

b. ihn in die Glaubens- und Sittenlehre nach Anleitung des Katechismus seiner Kirche einzuführen;

c. ihm die hellleuchtenden Beispiele der christlichen Kirche vorzuhalten;

d. ihn mit den kirchlichen Handlungen, Ceremonien, Festen ꝛc. und ihrer Bedeutung vertraut zu machen;

e. ihm im gesammten Schulleben das entsprechende Beispiel zu geben und ihn an die Nachahmung dieses Beispieles und an die christliche Lebensordnung überhaupt zu gewöhnen;

f. ihn für die Betheiligung am Gottesdienste und für die fortlaufende ersprießliche Einwirkung seiner Kirche so weit als möglich empfänglich zu machen;

g. das religiöse Sprachgebiet in den anderweiten Unterricht zu ziehen und dasselbe durch diesen zu erweitern.

Lehrgang.

Schon mit dem Beginn alles Unterrichts sind auch die Zwecke des Religionsunterrichts zu verfolgen.

Vorstufe.

Zweck. Erweckung und Belebung des religiösen Sinnes und Gewöhnung an gute Sitte.

Mittel:

a. Heranziehung zu dem gemeinschaftlichen Gebete vor und nach der Schule. — Versteht auch der Neuling zuerst nichts von dem, was im Gebete gesprochen wird, so ist doch schon der Anblick des betenden Lehrers und der andächtigen Schüler vermögend, die erste religiöse Ahnung zu wecken.

b. Gelegentliche Hinweisungen auf Gott, seine Macht und Güte, unsere Pflichten gegen ihn und unsere Mitmenschen im Verlaufe des Sachunterrichts und bei jeder andern passenden Gelegenheit.

c. Betrachtung und Besprechung biblischer Bilder, wobei einzelne biblische Personen etwas näher beleuchtet und entweder als Muster, oder als warnendes Beispiel vorgehalten werden.

Mit Nutzen wird dieses letztgenannte Mittel erst im Laufe des zweiten Schuljahres angewendet.

Sprachlich angeeignet werden: die Namen der dargestellten Personen und anderer Gegenstände, die 10 Gebote in einfachster kurzer Fassung, leicht verständliche biblische Sprüche.

Bei der Auswahl der einzelnen biblischen Bilder ist Rücksicht auf die eintretenden Feste zu nehmen, so daß z. B. in der Weihnachtszeit die auf die Geburt Jesu sich beziehenden vorgeführt und besprochen werden, die Schüler also eine Ahnung von der Bedeutung des Festes gewinnen.

Der Namhaftmachung von Sammlungen biblischer Bilder bedarf es hier nicht, da den Taubstummen-Anstalten keine anderen zu Gebote stehen, als den Volksschulen. Nur das möge erwähnt werden, daß biblische Bilder, welche wie z. B. die von Olivier zum Neuen Testamente, die Geschichtsmomente ohne künstlerisches Beiwerk in nüchterner Prosa und doch würdig veranschaulichen, in Taubstummen-Anstalten den Vorzug vor jenen andern verdienen, welche die Personen und Thatsachen mehr in poetischem und allegorischem Gewande vorführen, wie dies z. B. bei vielen der Schnorr'schen Bilder der Fall ist.

1. Stufe.

Sie tritt in der Regel mit dem dritten Schuljahre ein und umfaßt dieses und das vierte.

Zweck. Nährung und Ausbildung des religiösen Sinnes. Furcht und Liebe sollen allmählich die Hauptmotive der Sittlichkeit werden.

Das Mittel bieten vornehmlich biblische Geschichten des Alten und Neuen Testaments dar.

Folgendes zur Beachtung:

a. Die Geschichten müssen kurz und die darin enthaltenen Momente möglichst specialisirt und anschaulich vorgeführt sein.

b. Sie werden, wenn auch nicht bunt durcheinandergeworfen, doch ohne strengen Zusammenhang mitgetheilt.

c. Die Fassung der Erzählung muß dem Standpunkte des Schülers angemessen sein. Aus diesem Grunde darf auch die Geschichte nicht in der biblischen Sprache erzählt werden, sofern diese von unserer jetzigen Sprachweise abweicht, weil man sonst dem Schüler zu viel aufbürden würde und leicht über der Erklärung der Form die Sache verlieren könnte.

d. Um dem Schüler die Auffassung der Geschichte zu erleichtern und durch dieselbe auf sein Gemüth einzuwirken, hat der Lehrer, namentlich in der ersten Zeit, mit pantomimischem Ausdruck und im Anschluß an die entsprechenden Bilder zu erzählen.

e. Um den Unterricht recht fruchtbar zu machen und damit sich der Schüler dadurch auch selbst getroffen, ermuntert oder gewarnt fühle, unterlasse der Lehrer nicht, wo es angeht, eine Parallele zwischen den in der Geschichte erwähnten Personen und Verhältnissen und dem Lebenskreise des Schülers zu ziehen.

f. Einzelne in der Geschichte enthaltene Aussprüche, desgleichen durch die Geschichte erklärte Sprüche und Katechismus-Abschnitte, werden dem Gedächtnisse angeeignet.

Unverantwortlich aber würde es sein, das Auswendiglernen der Erzählungen zu fordern. So lebhaft auch das Interesse der Taubstummen für diese Erzählungen ist: — der Lehrer würde dasselbe vernichten und die Wirkungen des Unterrichts verwischen, wollte er die Schüler nöthigen, die Geistesspeise gleichsam auch zu einer Leibesspeise zu machen, die freudig aufgenommenen Bilder auch in den Magen aufzunehmen und auf Verlangen wieder von sich zu geben.

2. Stufe.

Dieselbe hat zu gewähren:

1) Einen umfassenden biblischen Geschichtsunterricht,

2) die Einführung in das Verständniß der 10 Gebote, des 1. und 2. Artikels, desgleichen des Vaterunsers und die sichere Aneignung dieser Stoffe.

Als eine Hauptaufgabe des Unterrichts dieser Stufe ist die Anregung und Belebung des Gewissens zu betrachten, um so dem Schüler für sein ganzes Leben den inneren sittlichen Leiter und Richter zu gewähren und ihn an Gewissenhaftigkeit bei all seinem Thun und Lassen zu gewöhnen.

Wenn auch der Umfang des biblischen Geschichtsunterrichts von der Befähigung der Schüler abhängt, so ist doch auch hier eine Beschränkung auf das Wesentlichste, zugleich aber auch eine Rücksichtnahme auf die Sprachbildung der Schüler nothwendig, weshalb denn auch die in den Volksschulen gebräuchlichen Lehrbücher in den Taubstummen-Anstalten keine Anwendung zulassen.

Für solche Anstalten hat Hill ein Hülfsmittel gewährt, das bei Merseburger in Leipzig 1871 bereits in 3. Auflage erschienen ist: „Biblische Geschichten aus dem Alten und Neuen Testamente, mit Aufgaben zur Bearbeitung in Schule und Haus versehen.“ 0,8 ℳ.

Zur Erklärung der genannten Katechismusstücke sind biblische Stoffe, Sprichwörter, einzelne Liederverse und Erzählungen aus dem gewöhnlichen Leben anzuwenden resp. anzueignen.

3. Stufe.

Zu dem Religionsunterricht der Taubstummen-Anstalten gehört auch der Confirmanden-Unterricht. Soll derselbe kein opus operatum bleiben, so darf er nicht irgend einem Geistlichen überlassen, sondern muß von dem Religionslehrer der Anstalt ertheilt werden.

Er beginnt auf der 3. Unterrichts-Stufe und füllt dieselbe aus.

Der Lehrstoff für evangelische Zöglinge ist folgender:

a. im Anschluß an die Apostelgeschichte, die Hauptmomente aus der Kirchengeschichte, vornehmlich der Reformations-Geschichte und der gegen-

wärtigen Missionsthätigkeit, um so wenigstens einiges Verständniß der jetzigen Erscheinungen auf dem kirchlichen Gebiete zu vermitteln;

b. das apostolische Glaubensbekenntniß, die Taufe, die Confirmation, die Beichte und das heilige Abendmahl, die Trauung, das Begräbniß und der öffentliche Gottesdienst nach der Kirchenagende;

c. die Sonntagsevangelien, woran sich eine Belehrung über die Anordnung des Kirchenjahres schließt;

d. eine Belehrung über die Bedeutung des Eides — Zeugeneides — vor Gericht.

Taubstumme zum Verstehen und Lesen der Bibel anzuleiten, ist nicht zu rathen. Nur bei sehr wenigen, ganz besonders durch Talente und Umstände Begünstigten würde es Früchte tragen. Die Mehrzahl derselben findet sich, so wie sehr viele Vollsinnige, niemals in der Masse zurecht und versteht nicht, was sie liest. Man thut besser, ihnen einen biblischen Auszug für das spätere Leben mitzugeben. Einen solchen hat Hill bearbeitet. Er ist bei Anton in Halle 1847 unter dem Titel erschienen: Biblische Geschichten des Alten und Neuen Testaments, zunächst für Taubstumme," und gewährt außer den Geschichten: Einzelne Psalmen, Sprüche Salomonis, Sprüche aus dem Buche Jesus Sirach und einen Auszug aus jedem der apostolischen Briefe.

Ist das Herz des taubstummen Schülers mit Ehrfurcht, Liebe und kindlichem Vertrauen gegen seinen himmlischen Vater und Erlöser erfüllt und spricht sich dies in seinem gesammten Verhalten aus: so nehme man ihn in die Reihe der Confirmanden auf, selbst dann, wenn er sich über sein religiöses Wissen nicht mit der Vollständigkeit und Geläufigkeit anderer Kinder auszusprechen vermag. Man bedenke nur, wie unvorbereitet er aus dem Elternhause in die Schule tritt und daß ihm auch hier die geistliche Speise vergleichungsweise nur spärlich und kalt gereicht werden kann.

VII.

Unterricht in der Weltkunde oder den Realien.

Derselbe ist für die äußere Stellung des Taubstummen, wie des Vollsinnigen, in der Welt neben dem Sprachunterricht der wichtigste.

In Folge seines abschließenden Gebrechens ist der Taubstumme der Gefahr ausgesetzt, über viele der allergewöhnlichsten und doch wichtigsten Dinge, worüber die Hörenden durch den täglichen reichen Verkehr unter einander hinreichende Belehrung erhalten, zu seinem großen Nachtheile in völliger Unkenntniß zu bleiben, wenn er nicht durch die Schule darauf hingewiesen und darüber belehrt wird.

Diese Belehrung zu gewähren ist größtentheils Aufgabe des weltkundlichen Unterrichts, welche im Allgemeinen darin besteht, das Verständniß und die richtige Beurtheilung dessen zu vermitteln, was die Welt, in welcher sich der Schüler bewegt und auf die er später angewiesen sein wird, an Erscheinungen darbietet. Im Besondern soll dieser Unterricht das Nothwendige aus der Naturgeschichte, Geographie, aus dem Geschäfts-

leben, aus der Physik, Geschichte, Menschen- und Gesundheits-, Himmels-, Kalender- und Gesetzkunde bieten.

Seine Aufgabe und Wichtigkeit steigert sich in Beziehung auf die Taubstummen noch dadurch, daß er diesen zugleich die Sprache für das weltkundliche Material anzueignen hat und die Sprachbildung in der Weltkunde die umfassendste materielle Unterlage findet.

Diese complicirte Aufgabe, die verhältnißmäßig kurze Schulzeit und die aus der unvollkommenen Sprachbildung der taubstummen Schüler hervorgehende langsame Fortbewegung des Unterrichts macht eine sehr bedeutende Beschränkung desselben in den Taubstummenschulen nothwendig.

Da sich der Taubstumme auch nach der Schulzeit gewöhnlich in engeren Grenzen bewegt als der Vollsinnige, so kann auch eine beschränktere Weltkunde dem Bedürfnisse des Taubstummen entsprechen, wenn die Auswahl und die Behandlung des Lehrstoffes in der rechten Weise erfolgt.

Ist diese Auswahl des Lehrstoffes schon für die niederen Volksschulen schwierig und darum nicht selten eine verfehlte zu nennen, so ist sie für die Taubstummen-Anstalten selbstverständlich noch viel schwieriger. Es kann deshalb kaum befremden, wenn sie hie und da dem Zwecke nicht entspricht.

Als Fingerzeig möge man mit aller Sorgfalt beachten, was Luther in der Erklärung der 4. Bitte als zum täglichen Brote gehörig aufzählt.

Befriedigung des wirklichen Lebensbedürfnisses soll damit als erste und wichtigste Forderung empfohlen werden.

Bloße Bücherweisheit bleibt ausgeschlossen.

Was der „gemeine Mann" nicht weiß, was der Lehrer nicht so zu sagen aus dem Aermel zu schütteln vermag, gehört nicht in den Unterricht der Taubstummen.

In Betreff der Anordnung und des Betriebes Folgendes:

1) Eine strenge Sonderung der einzelnen Zweige der Weltkunde ist in den Taubstummenschulen unzulässig, vielmehr eine Combination derselben vornehmlich auf den unteren Stufen zu empfehlen.

2) Wenn auch der Unterricht nicht planlos erfolgen darf, so ist doch auch das zufällig und vorübergehend sich Bietende, als z. B. besondere Naturereignisse, Erscheinungen am Himmel, Ereignisse im Wohnorte, der Jahrmarkt mit seinen Schaubuden 2c. stets festzuhalten und auszubeuten, wenn dadurch auch die Ordnung unterbrochen wird.

3) Bestimmt durch den Grundsatz, vom Nahen zum Fernen fortzuschreiten, beginnt der Unterricht mit einer

a. Heimathskunde, welche sich auf das Topographische, Naturgeschichtliche, Gewerbliche, Geschichtliche, Physikalische, Polizeiliche 2c. erstreckt. Sie bildet das Fundament für den gesammten weltkundlichen Unterricht den festen Kern, an den sich das darüber Hinausliegende organisch anschließt, den Stern, dessen Strahlen erleuchtend in die fernliegenden Gebiete eindringen, das tägliche Brot, das zur Noth das Bedürfniß zu decken vermag.

An die Heimathskunde schließt sich

b. eine Vaterlandskunde, die wie jene nach den verschiedenen Gesichtspunkten ertheilt wird;

c. eine Erdkunde, welche sich auf die Kenntniß dessen beschränkt, was andere Länder und Erdtheile uns liefern, wodurch sie für uns von Interesse werden.

4) So viel als möglich knüpfe man den Unterricht unmittelbar an die wirkliche Welt mit ihren Erscheinungen an, mache deshalb mit den Schülern vielfache Wanderungen durch dieselbe und unterweise zunächst stets an Ort und Stelle, also z. B. in der Küche, im Garten, auf dem Felde, in der Werkstatt ꝛc. über das sich Bietende.

5) Da diese Unterweisung an Ort und Stelle für die Taubstummen nicht in dem nöthigen Umfange möglich, vielmehr eine vielfache Wiederholung des Lehrstoffes zur Aneignung der Sprache dafür unerläßlich ist, benutze man in der Schule entsprechende künstliche Veranschaulichungsmittel, vornehmlich Bilder; statte man die Schüler mit allerlei Sammlungen von Naturalien, Stoffen, Modellen aus.

6) Um das Kartenverständniß auch nur einigermaßen zu vermitteln, ist es nothwendig, vor den Augen der Schüler einen Plan von dem Schulhause mit seiner nächsten Umgebung, von dem Wohnorte und der Umgegend entstehen zu lassen.

7) Der im Regulativ von 1854 angeordnete Anschluß des weltkundlichen Unterrichts an das Lesebuch ist in Taubstummenschulen — Historisches und die Gesundheitspflege Betreffendes ausgenommen — absolut unzulässig. Im Allgemeinen darf das Lesebuch nur zur Belebung, Wiederholung, Ergänzung und Erweiterung dessen benutzt werden, was der von der Sache ausgegangene Unterricht geboten hat.

8) Die Lokalblätter geben in ihren Veröffentlichungen aller Art: Gesetzliche Bestimmungen, obrigkeitliche Verordnungen, Eisenbahnzüge, Getreidepreise, kirchliche Nachrichten, Anzeigen von Privaten, Mittheilungen aus den Zeitungen u. dergl. m. — reiche Gelegenheit und Veranlassung zu Belehrungen über Dinge des gewöhnlichen Lebens und verdienen deshalb im letzten Schuljahre der Taubstummen eine besondere Beachtung, um so mehr, da diese hierdurch auch auf eine für das spätere Leben wesentliche Quelle zur Information hingewiesen werden.

Hülfsmittel.

Außer den in wohlausgestatteten Volksschulen gewöhnlich vorhandenen Karten sind in Taubstummenschulen dringend zu wünschen:

1) ein wohlausgeführter Plan von dem Wohnorte und seiner Umgebung,

2) ein Reliefglobus und wenn sie zu haben, eine Reliefkarte des engeren Vaterlandes,

3) die in Stuttgart bei Schill u. Schreiber erschienenen „naturgeschichtlichen und geographischen Bilder“,

4) die Bilder zum Anschauungs-Unterricht:

a. von Reimer u. Wilke,

b. von Strübing, bei Winkelmann,

5) die „Bildersammlung für den Aufsatzunterricht in Elementarschulen“, von Schumacher u. Cüppers, 12 Blätter in 2 Abtheilungen, bei Henry in Bonn.

Ein weltkundliches Lehrbuch für die Hand der Schüler ist nicht vorhanden, kann auch kaum allgemein brauchbar angefertigt werden, da

namentlich im weltkundlichen Unterricht der Taubstummen der Grundsatz, vom Nächstliegenden auszugehen und vom Bekannten zum Unbekannten fortzuschreiten, streng befolgt werden muß, wenn man kein todtes Wissen aneignen will. Je nach dem speciellen Vaterlande, der physikalischen Lage und den eigenthümlichen industriellen und andern Erscheinungen des Ortes, an dem sich die Taubstummenschule befindet, sind sowohl die Grundlagen für die Weltkunde, als auch das Bedürfniß der Schüler verschieden, so verschieden, daß z. B. ein für die Anstalt in Schleswig geeignetes Lehrbuch eben so des Stoffes, als der Anordnung desselben wegen, in Berlin, Liegnitz ꝛc. schwerlich als brauchbar erscheinen dürfte.

VIII.

Der Rechenunterricht.

1) Als Ziel desselben ist mit Rücksicht auf das Bedürfniß des Taubstummen im Allgemeinen festzuhalten: Befähigung zur Lösung der Aufgaben des gewöhnlichen Lebens bis zur Regeldetri incl. mit ganzen Zahlen und mit Brüchen.

2) Aufgabe dieses Lehrgegenstandes ist es zugleich, die Schüler mit den gangbaren Münzsorten, den gebräuchlichen Maaßen und Gewichten, sowie mit den Preisen der Waaren bekannt zu machen. Da die Taubstummen aus leicht aufzufindenden Gründen den Werth der Dinge nicht selten höchst kindisch beurtheilen, so ist die Preisbestimmung sehr wichtig.

3) Der formale Zweck dieses Lehrgegenstandes darf allerdings niemals aus den Augen gelassen werden: — Fertigkeit und Sicherheit innerhalb des praktischen Bedürfnisses und darum Uebung nach vermittelter Einsicht bleibt indeß immer die Hauptsache.

4) Specieller Anweisung für diesen Unterricht bedarf es hier nicht, da die gewöhnlichen Anleitungen dafür Genügendes bieten. Die fortdauernde Benutzung der Veranschaulichungs-Mittel ist dringend zu empfehlen. Bedarf der Schüler derselben nicht mehr, giebt er sie von selbst auf.

5) Wünschenswerthe Hülfsmittel sind:

a. 20—30 einzelne Würfel, eine Anzahl von Bleiknöpfen, Rechenpfennigen, Fingerhüten, Bohnen und dergleichen,

b. eine sogenannte Rechenmaschine,

c. eine bis 1000 reichende Punkttabelle,

d. in den Händen der Schüler eine Rechenfibel.

6) Die Rechenhefte mit angewandten Aufgaben, welche in den Volksschulen benutzt werden, eignen sich zum Gebrauch in Taubstummenschulen nicht, da in denselben der sprachliche Ausdruck und die Gebiete, aus welchen die Aufgaben entnommen sind, meist eine sehr zeitraubende Erklärung nöthig machen.

IX.

Der Zeichenunterricht.

1) Beim Zeichenunterricht der Taubstummen kann es im Allgemeinen außer dem formalen Zwecke nicht sowohl auf Herstellung künstlich ausgeführter Productionen ankommen, als vielmehr zu schnellem und treffendem Darstellen in Umrissen zu befähigen und den Schülern dadurch ein Mittel zur Unterstützung ihrer oft nur sehr unvollkommenen Sprache zu gewähren.

2) Wo sich nach der elementaren Grundlegung besonderes Talent verräth, oder der künftige Lebensberuf es fordert, da ist es wünschenswerth,
die Mädchen im Blumen-, Muster-, Buchstaben-Zeichnen,
die Knaben je nachdem im perspectivischen, im Handwerks-, Muster-Zeichnen
zu üben.

Die Hülfsmittel sind in so großer Zahl vorhanden, daß eine Angabe einzelner hier überflüssig ist.

X.

Der Unterricht im Schönschreiben.

1) Für die Verhältnisse der Taubstummen ist eine vorzüglich schöne Handschrift in der Regel nicht von großem Nutzen; es genügt eine gut leserliche und reinliche Schrift.

2) Viel wichtiger als das Schönschreiben ist für sie das Schnellschreiben, weil sie mittelst des Schreibens nicht selten zu verkehren haben und auch selbst in der Schule beim Unterricht viel geschrieben werden muß.

3) von der Uebung des Gesichtssinnes, welche die Taubstummen gewöhnlich vor den Vollsinnigen voraus haben und bei ihrem Fleiße in mechanischen Dingen, darf man in der Regel sicher auf eine gute Handschrift rechnen, wenn sie gute Muster zur Nachbildung bekommen.

4) Wo der spätere Beruf die fortwährende Pflege nicht fordert, fällt der Unterricht, welcher es nur mit der Ausbildung der Schönschrift zu thun hat, in den letzten Schuljahren billig aus.

5) Als Hülfsmittel empfehlen sich ganz besonders die gegenwärtig in Volksschulen viel gebrauchten liniirten Schreibhefte mit deutscher und lateinischer Vorschrift.

XI.

Der Turnunterricht.

1) Der jetzt obligatorisch gewordene Turnunterricht ist für die Taubstummen von ganz besonderer Wichtigkeit. Da mit ihrem Gebrechen sehr oft eine Stockung der Säfte verbunden ist, die sich in skrofulösem Wesen verräth; sie in ihren Bewegungen meist etwas sehr Schwerfälliges und

Polterndes haben, wodurch sie ihren Umgebungen unangenehm werden; sie endlich in Folge ihrer Schwerfälligkeit unverhältnißmäßig viel Schuhwerk verbrauchen; hat das Turnen in den Taubstummen-Anstalten schon seit langer Zeit Aufnahme und Pflege erfahren.

2) Zu diesem Unterricht sind nicht allein die Knaben, sondern auch die Mädchen heranzuziehen.

3) Die sogenannten Freiübungen, Uebungen im Gehen auf ebener Erde, treppauf, treppab, Anstands- event. Tanzübungen verdienen ganz besondere Pflege.

4) Für die Knaben sind die „Geräthübungen" nicht auszuschließen.

5) Die Heranziehung der Taubstummen zu den Turnübungen hörender Kinder ist nicht allein für den Lehrer mit besonderen Schwierigkeiten verbunden, sondern wird auch den Schülern sehr bald höchst unbequem werden, da die taubstummen das Commando des Lehrers nicht so schnell und sicher erkennen wie jene andern Schüler und darum häufig Störung verursachen.

XII.

Der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten

ist in den Taubstummen-Anstalten von jeher obligatorisch gewesen, um den weiblichen Zöglingen derselben den Unterricht der Mutter zu ersetzen und sie, soweit es die Zeit zuläßt, zur Anfertigung und Ausbesserung ihrer Strümpfe, Hemden und Kleider zu befähigen. — Industrieanstalten sollen die Taubstummen-Anstalten nicht sein. Mag man in geschlossenen Instituten den Zöglingen Gelegenheit zur Anfertigung von allerlei Arbeiten bieten: die Befähigung zum Broterwerb durch Aneignung von Handwerken und Künsten gehört nicht zur Aufgabe der Elementarschule.

XIII.

Der Unterricht der Taubstummen in der Volksschule.

Gestützt auf das Preußische Landrecht Thl. II. Tit. 12 §. 43 und auf Artikel 21 der Preußischen Verfassungsurkunde vom 1. Januar 1850 haben mehrere der Königlichen Regierungen — im Jahre 1872 noch die zu Königsberg — Verfügungen an die Kreis- und Lokal-Schul-Inspectoren erlassen, in welchen diese beauftragt werden, „mit allen ihnen zu Gebote stehenden Mitteln darauf hinzuwirken, daß die taubstummen Kinder der Ortsschule eben so wie die vollsinnigen zugeführt werden," und die Erwartung ausgesprochen wird, „daß sich die Lehrer solcher unglücklicher Kinder wenigstens in den regelmäßigen Schulstunden mit aller Sorgfalt annehmen und sie, so weit es sich mit dem allgemeinen Zwecke der Schule verträgt, im Wissen und Können fördern werden."

Solche Verfügungen sind leicht erlassen, von den Lehrern aber schwer ausgeführt, zumal, wenn diese niemals Gelegenheit gehabt haben, den Unterricht der Taubstummen, sei es während des Seminar=, oder eines besonderen Cursus, kennen zu lernen, ihnen auch geeignete Schriften fehlen, sich einigermaßen über die ihnen gestellte Aufgabe zu informiren.

Es ist Thatsache, daß nicht wenige Lehrer in Verlegenheit gerathen, wenn ihnen solche abnorme Schüler zugeführt werden und daß sie in der Regel nicht wissen, was sie mit diesen anfangen sollen.

Man vergegenwärtige sich nur die Lage eines Lehrers, welcher ohne vorhergegangene Information sich einem taubstummen Schüler gegenüber befindet:

So zutraulich er sich demselben auch naht: auf keine seiner Fragen bekommt er eine Antwort; was er ihn heißt, thut der Sonderling nicht, wenn es ihm nicht erst von einem Andern vorgemacht, oder pantomimisch angedeutet wird. Selbst das lauteste Zurufen bleibt ohne Erfolg. — Uebt er auch lange Zeit Nachsicht und Geduld, weil er Schüchternheit für den Grund des sonderbaren Betragens hält: es muß doch endlich anders, das Schweigen des kleinen „Trotzkopfes" muß gebrochen werden. Er setzt sich deshalb zunächst mit dem Vater desselben in Vernehmen und dieser erklärt: „Ja, lieber Herr! der Junge antwortet mir auch nicht; ich glaubte indeß, daß der Besuch der Schule dies ändern werde."

Ist der Junge blödsinnig? O nein! dagegen protestirt der Vater, entschieden und auch der Lehrer muß zugestehen, daß sich der Knabe, seine Schweigsamkeit und seine Säumigkeit in der Ausführung des Aufgetragenen abgerechnet, in der Schule, vornehmlich aber im freien Spiele mit seinen Schulkameraden ganz verständig beträgt. Eine Untersuchung der Sprachwerkzeuge läßt keine Fehler an denselben erkennen. Warum spricht also der Junge nicht?

Der Lehrer entschließt sich zum „letzten Versuch". Er ergreift den Stock, um endlich von hinten zu erzwingen, was von vorn zu erreichen nicht gelungen. Allein anstatt menschlicher Laute erfolgt nur die Ferkelsprache, die zwar verständlich ist, aber durchaus nicht als genügend erachtet werden kann. Das Ende aller Prozeduren ist, daß der Lehrer seine Bemühungen aufgiebt und den armen Gequälten sich selbst überläßt.

In der Absicht, solcher nicht signirten, sondern wirklich hie und da eingetretenen Noth abzuhelfen, hat Hill im Jahre 1868 eine Schrift unter dem Titel veröffentlicht: „Die Geistlichen und Schullehrer im Dienste der Taubstummen", Weimar, bei Böhlau, die bereits im Jahre 1870 in 2. Aufl. erschienen ist. Preis 1,8 ℳ. Es kommt also nur noch darauf an, daß dieselbe in die Hände der betreffenden Lehrer gelangt. Um dies zu befördern, hat der Herr Minister der Unterrichts=Angelegenheiten dieselbe empfohlen und auch von einzelnen Königlichen Regierungen ist sie als „eine zweckmäßige Anweisung für den Unterricht der Taubstummen in der Volksschule" bezeichnet worden.

Hill macht zwar noch ausgedehntere Anforderungen an die Lehrer, als dies in den erwähnten Regierungs=Verfügungen geschehen, allein als übermäßige wird man sie keineswegs bezeichnen können, wenn er von den Volksschullehrern außer einem den Verhältnissen der Schulen entsprechenden zweckmäßigen Vorbereitungs=Unterrichte der

taubstummen Kinder ihres Schulbezirks für den späteren Eintritt in eine Taubstummen-Anstalt Folgendes verlangt:

1) Das Interesse des Publikums für die Taubstummen und für die denselben gewidmeten besonderen Schulbildungs-Anstalten zu erwecken resp. zu pflegen;

2) die im Publikum noch vielfach verbreiteten Vorurtheile gegen die Taubstummen und gegen die Taubstummen-Anstalten zu bekämpfen;

3) den Eltern und Angehörigen taubstummer Kinder Rath in Beziehung auf die Erziehung und weitere Fürsorge für dieselben zu ertheilen;

4) der aus den Taubstummen-Anstalten entlassenen Zöglinge sich wohlwollend und fördernd anzunehmen.

Für jede dieser Thätigkeiten giebt Hill den Lehrern Winke und Rathschläge.

Hier handelt es sich vornehmlich um den Unterricht der Taubstummen in der Volksschule. Diesem Unterricht ist der IV. Abschnitt der gedachten Schrift gewidmet. Um dem Lehrer die hier gegebene Anweisung leichter zugänglich zu machen, hat sich der Verleger der Schrift 1869 auf besonderen Wunsch dazu verstanden, den genannten Abschnitt in einem Separat-Abdruck erscheinen zu lassen. Preis 0,15 ℳ.

Ein specielles Eingehen auf den vorliegenden Gegenstand ist unter diesen Umständen wohl überflüssig, noch dazu, da die Verhältnisse fast in jeder Schule andere sind und dem Lehrer überlassen bleiben muß, das gegebene Allgemeine diesen Verhältnissen anzupassen. Es genügt, dasjenige anzuführen, was jeder Lehrer seinem taubstummen Schüler durch die Zuziehung zu dem Unterrichte der hörenden Kinder als Vorbereitung für den späteren Eintritt in eine Taubstummen-Anstalt gewähren kann; was bei der Möglichkeit eines Privatunterrichts noch weiter in den Unterricht zu ziehen sein dürfte, und schließlich die etwaigen Unterrichtsmittel namhaft zu machen.

Der Besuch der Ortsschule seitens taubstummer Kinder hat folgende Zwecke:

1) Gewöhnung an die Ordnung, Zucht und Sitte der Schule;

2) Uebung im mechanischen Schreiben;

3) Uebung im Nachbilden von allerlei Figuren und sonstigen Vorzeichnungen;

4) Uebung im Auffassen der Zahlen bis 10 resp. weiter und Bezeichnung derselben durch Ziffern;

5) Aneignung der schriftlich aufgezeichneten Namen für eine größere oder geringere Anzahl von Gegenständen aus der nächsten Umgebung, der Farben ꝛc.;

6) Anregung der Stimmangabe und Ablockung einzelner Laute.

Gestatten die Verhältnisse des Lehrers einen Privatunterricht, so wird das im Allgemeinen insofern vortheilhaft einwirken, als die oben aufgezählten Uebungen zu größerer Fertigkeit führen und weiter ausgedehnt werden können, dem Lehrer aber zugleich Gelegenheit wird, für die Beschäftigung des Taubstummen, sowohl während der Schulstunden, wie im Elternhause die nöthige Vorbereitung und entsprechende Vorlagen zu gewähren. Im Besonderen werden die Privatstunden die eingehendere Pflege der Stimme und die Entlockung von Lauten, — die Anleitung zur Uebertragung der Druckschrift in die Schreibschrift und — eine umfänglichere Sprachbildung ermöglichen.

Der auf die Sprachbildung bezügliche Unterricht wird es sich zur Aufgabe zu machen haben, zunächst den **Wörterschatz** des Schülers möglichst zu **erweitern**, dann aber auch bis zur **Satzbildung** fortzuschreiten. An geeigneten Hülfsmitteln für diesen Unterricht fehlt es nicht. Betreffs der Wahl möge jeder Lehrer den Rath derjenigen Anstalt nachsuchen, für welche er seinen taubstummen Schüler vorzubereiten hat. Als besonders empfehlenswerth dürfen genannt werden:

1) 2 Bilderbogen von **Rößler**. Preis 0,75 ℳ. Dieselben enthalten über 300 bildliche Darstellungen von Gegenständen aus den nächsten Anschauungsgebieten. Der Umschlag bietet die nöthige Gebrauchsanweisung;

2) „Grammatische Bilder-Fibel“ von **Reimer** und **Wilke**. 1,5 ℳ. Sie bietet von Seite 10 bis 47 eine Menge von Abbildungen mit Beifügung der Namen in der Schreibschrift, von 48 bis 107 Sätze in der Druckschrift, die sich ebenfalls an Abbildungen anschließen.

3) „Bilderfibel“ von **Cüppers**, Hauptlehrer der Taubstummen-Anstalt zu Brühl. 2. Aufl. Brühl, 1868. Im Selbstverlage des Verfassers. Dieselbe veranschaulicht eine Menge von Gegenständen in angemessener Gruppirung und gewährt ein verhältnißmäßig reiches Material zu elementaren Sprachübungen.

Zu der erwähnten Pflege der Stimme und zur Ablockung einzelner Laute bietet sich dem Lehrer in und außer der Schulzeit vielfache Gelegenheit. Sie ist ihm bei denjenigen Kindern, welche noch einiges Gehör haben, sehr erleichtert. Zunächst muß er sich allerdings die rohen Naturlaute des taubstummen Kindes gefallen lassen. Es wird indeß bald gelingen, dieselben in edlere Formen zu fixiren, den Schüler zum Bewußtsein seiner Stimmthätigkeit zu bringen, und damit zugleich in den Stand zu setzen, diese Thätigkeit auf bestimmtes Geheiß zu wiederholen.

Ist der Schüler dahin gelangt, so spreche ihm der Lehrer versuchsweise diesen oder jenen Laut zu wiederholten Malen vor und warte ruhig ab, was der Schüler darauf produciren wird. Gelingt dem Schüler die Nachbildung des Vorgesprochenen auch nicht, so giebt er doch in der Regel irgend etwas Anderes an. Liegt darin etwas Brauchbares, so greife er dies auf, spreche es selbst vor und lasse es wiederholentlich nachsprechen. Bei alle dem vermeide er jede stürmische Einwirkung. Er würde dadurch meist sich und dem Schüler die Stimmung verderben und doch seine Absicht nur selten erreichen.

Sich außer diesen Versuchen auf einen eigentlichen Sprech- und **darauf** gegründeten Sprachunterricht einzulassen, muß den Volksschullehrern unter allen Umständen widerrathen werden. Der Sprachunterricht fordert nicht allein viel Zeit, sehr anstrengende Bemühung und Geduld, sondern auch eine Specialkenntniß und Geschicklichkeit, welche nur durch längere Praxis unter der Leitung eines geübten Taubstummenlehrers genügend gewonnen werden kann. So anerkennenswerth die gute Absicht einzelner Lehrer bleibt, ihre taubstummen Schüler auch sprechen zu lehren, so haben doch die Taubstummen-Anstalten zu ihrem Bedauern die Erfahrung gemacht, daß die Resultate derartiger Bestrebungen in der Regel nichts weniger als günstig ausfallen und den Anstalten ihre Aufgabe insofern erschweren, als sie genöthigt sind, einer Menge von Fehlern und übelen Angewöhnungen entgegen zu treten.

So unbedeutend der erwähnte Ertrag des Schulbesuchs seitens taubstummer Kinder zu sein scheint, von so erheblicher Wichtigkeit ist

derselbe doch in Beziehung auf das Gedeihen des später hinzutretenden Unterrichts in einer Taubstummen-Anstalt und der Bildung der betreffenden Kinder überhaupt. Aus verschiedenen Gründen erfolgt die Aufnahme derselben in die Taubstummen-Anstalten erst, wenn sie das 8. bis 12. Jahr erreicht haben. Sollen sie bis dahin ohne den Einfluß der Schule bleiben? — Der tägliche Besuch der Ortsschule bewahrt sie vor den Gefahren des müßigen Umhertreibens, gewöhnt sie an Zucht, Ordnung, Wohlanständigkeit und eine die künftige eingehendere Schulbildung förderliche Beschäftigung, nöhigt sie, ihre Aufmerksamkeit und Kraft auf einen Gegenstand oder auf eine Thätigkeit ausdauernd zu richten, regt ihr Denk- und Mittheilungsvermögen durch den Umgang mit den Mitschülern und mit dem Lehrer vielfach an, weckt ihren religiösen Sinn durch die Theilnahme am täglichen Gebete und gestaltet die Stellung in ihrem Lebenskreise erheblich günstiger. Durch den Schulbesuch des taubstummen Kindes lernt der Lehrer nicht allein die Fehler in der häuslichen Erziehung besser kennen, sondern ist auch veranlaßt, mit den Eltern in innigeren Verkehr zu treten. Dabei wird ihm Gelegenheit zu mancherlei Belehrungen derselben.

Es liegt auf der Hand, daß solche vorbereitete Schüler sich ungleich leichter in die Verhältnisse der Taubstummen-Anstalt, in welche sie später eintreten, finden, als völlige Wildlinge; daß diese Anstalten an ihnen eine leichtere Arbeit haben und sie weiter fördern können. Man muß nur wissen, um nur Eins anzuführen, welche Noth die Taubstummen-Anstalten mit solchen Kindern haben, die im Laufe der vorangegangenen Jahre die Stimme fast gänzlich verloren haben, da dieselbe nicht angeregt und cultivirt worden ist; wie oft Wochen und Monate vergehen, bevor es gelingt, ihnen die Stimme abzulocken, wie kläglich sie erscheint und welche Mühe und Zeit es kostet, bevor sie die Gestalt der menschlichen Stimme gewinnt.

Ungleich günstiger würden die Erfolge des Vorbereitungs-Unterrichts im Allgemeinen ausfallen,

1) wenn den betreffenden Lehrern nicht allein die Schriften zur Information, sondern auch die nothwendigen Unterrichtsmittel: Bilder und Bücher für die Hand der taubstummen Schüler — unentgeltlich gewährt würden, wie das z. B. von der Königl. Regierung zu Merseburg und Königsberg angeordnet worden ist;

2) wenn diese Lehrer, sofern sie noch keine Vorstellung vom Taubstummen-Unterricht durch eigene Anschauung gewonnen haben, veranlaßt würden, auf öffentliche Kosten die ihnen zunächst gelegene Taubstummen-Anstalt, wäre es auch nur auf einen Tag zu besuchen, damit sie hier sehen, wie das Ei auf die Spitze zu stellen ist. Selbst ein flüchtiger Blick in die Taubstummen-Anstalts-Thätigkeit wirkt oft mächtiger als Belehrung aus Büchern und trägt sicherlich zum Verständniß der schriftlichen Anweisung für das Unterrichts-Verfahren wesentlich bei;

3) wenn den Lehrern für ihre auf die Vorbildung ihrer taubstummen Schulkinder verwendete besondere Mühe und Zeit ein entsprechendes Aequivalent aus öffentlichen Kassen gewährt würde, da die allerwenigsten Eltern in der Lage sind, ein solches bieten zu können.

Nachruf.

Hier am Schluß noch ein Wort des Dankes, eine Bitte und eine Entschuldigung an die deutschen Lehrer und ihre Vertreter.

Diesterweg hat der Blinden- und Taubstummen-Bildung die Ehre angethan, sie in seinen Wegweiser aufzunehmen. Widerspruch dagegen ist niemals erfolgt und so hat wohl das „Curatorium der Diesterweg-Stiftung“, welches den Wegweiser von Neuem herausgiebt, kein Bedenken getragen, dem früheren Gebrauche treu zu bleiben. Welcher Gewinn der Taubstummen-Sache aus ihrer Vertretung im Wegweiser erwachsen ist, läßt sich nicht bestimmt nachweisen, nur das ist sicher, daß ein solcher nicht ausgeblieben ist. Möge das auch von dem erneuten Auftreten der Angelegenheit im Wegweiser gelten. In Hoffnung darauf herzlichen Dank für die ihr erwiesene Berücksichtigung.

Diese Sache bedarf der vielseitigsten Unterstützung, wenn sie nicht verkümmern, sondern immer fruchtbarer wirken soll. Namentlich durch die Lehrer und ihre Vertreter kann diese Unterstützung gewährt werden. Deshalb an sie

die dringende Bitte, der Taubstummensache ihre Theilnahme zu bekunden, und zwar dadurch, daß sie die Taubstummen-Anstalten zuweilen mit ihrem Besuche erfreuen, daß sie ferner in ihren Journalen auch dem Taubstummen-Bildungswesen zuweilen ein Wort gönnen, daß sie endlich, wo sich ihnen Gelegenheit bietet, auf die wohlthätige Wirksamkeit der Taubstummen-Anstalten hinweisen.

Die Discussion mit unbefangenen und wohlgeschulten Beobachtern und Beurtheilern wird wesentlich zur Klärung der Sache beitragen, damit einerseits einer Versteifung, andererseits einer falschen Beurtheilung vorbeugen. Von der Vertretung der Taubstummen-Anstalten dem großen Publikum gegenüber läßt sich hoffen, daß die hier noch gangbaren Vorurtheile gegen die Taubstummen und gegen die Taubstummen-Anstalten mehr und mehr schwinden, somit aber auch diese Anstalten Gelegenheit zu immer umfänglicherer Wirksamkeit gewinnen werden.

Wie wünschenswerth dies ist, ergiebt sich wohl schon daraus, daß die Zahl der Taubstummen, welche noch ohne genügenden Schulunterricht aufwachsen, eine viel größere ist, als man dies allgemein annimmt. Von den taubstummen Kindern des Preußischen Staates genießen zur Zeit nur circa 60 % einen solchen Unterricht in den vorhandenen 36 Taubstummen-Anstalten.

Als Ursachen dieser Thatsache machen sich erkennbar:

a. die Säumigkeit der betreffenden Behörden,

b. der Unverstand der betreffenden Eltern,

c. die Unzulässigkeit eines Zwanges solchen unverständigen Eltern gegenüber.

Es mag fraglich sein, ob der Staat berechtigt ist, durch ein Gesetz diesen Zwang zu legalisiren. So lange er unzulässig ist, gilt es moralische Einwirkung auf die Eltern und deren Vertreter durch die Lehrer, Schulinspectoren und Schulvorstände. Den Regierungen liegt es ob, auf säumige Lokal- und Kreisbehörden zu wirken. —

Die Leistungen der Taubstummen-Anstalten mögen manchem der besuchenden Lehrer recht winzig erscheinen und er mag ihren Werth deshalb

sehr gering anschlagen. Wenn auch vielleicht nicht in gleichem Grade, finden doch die meisten Taubstummenlehrer ihre Erfolge gleichfalls unzureichend. Mit Recht protestiren sie indeß dagegen, daß dies im Allgemeinen in der geringen Bildungsfähigkeit ihrer Schüler, oder in Mangel an Fleiß und Treue der Lehrer seinen Grund habe. Es ließe sich eine lange Reihe von Uebelständen anführen, wodurch die dürftigen Unterrichtserfolge der Taubstummen=Anstalten verursacht werden. Hier sei nur zweierlei erwähnt:

1) die Kürze der bewilligten Schulzeit,
2) der Mangel an genügenden Lehrerkräften.

Für Lehrer bedarf es keines Nachweises, daß ein 4—6jähriger Schulcursus für Taubstumme zu einer Sisyphus=Arbeit verurtheilt und daß dies um so mehr der Fall sein muß, je ungenügender nicht allein die Zahl, sondern auch die Qualification der Lehrer ist. Es ist bereits früher auf die Thatsache hingewiesen worden, daß die meisten Lehrer ohne genügende specielle Vorbildung in den Dienst der Taubstummen=Anstalten eintreten. Man gesteht allgemein zu: Damit, daß der junge Mann den Waffenrock anzieht und den Helm aufsetzt, ist er noch kein tüchtiger Vaterlandsvertheidiger. Es bedarf noch mehr hierzu, selbst wenn er ein gebildeter Mann und ein geübter Turner und Schütze ist. Sollte es noch eines Nachweises bedürfen, daß auch ein wohlbestandener Schulamts=Candidat damit noch nicht zum Dienste in einer Taubstummen=Anstalt genügend geschickt ist? Auch er bedarf hierzu vorher einer entsprechenden speciellen Ausbildung. Stellt man ihn ohne dieselbe in eine Schulclasse einer Taubstummen=Anstalt, so wird er hier kaum so viel leisten wie ein Bürgerwehrmann seligen Andenkens als Vertheidiger seines Wohnortes. Etwas Erhebliches können die Schüler von ihm nicht lernen. Dies zur E n t s c h u l d i g u n g der oft recht geringen Leistungen der Taubstummen=Anstalten. Hoffentlich erfolgt hierauf nicht die Erklärung: W e r s i c h e n t s c h u l d i g t, k l a g t s i c h a n!

* * *

Nachträglich werde noch erwähnt:

Samuel Heinicke. Sein Leben und Wirken, dargestellt von Heinrich Ernst Stötzner, Taubstummenlehrer in Leipzig. Leipzig 1870. Julius Klinkhardt. 1,8 M.

Es ist dies ein werthvoller Beitrag zur Geschichte des Taubstummenwesens. Nach bisher zum Theil unbekannten Quellen wird hier in fesselnder Darstellung das Leben und Wirken Samuel Heinicke's dargestellt, und werden namentlich auch die Verdienste dieses Mannes um die Volksschule im Allgemeinen hervorgehoben und hierauf bezügliche interessante Stellen aus seinen Schriften mitgetheilt.

IX.

Das Blindenbildungswesen.

Von

J. Roesner,
Director der Königlichen Blindenanstalt in Berlin.

Das Blindenbildungswesen.

I.

Zur Orientirung auf dem Gebiete der Blindenbildung.

Eine lebendige Vergegenwärtigung all der wohlthätigen, tausendfachen Reizungen, die zur Weckung und Erfreuung des menschlichen Geistes im Licht- und Farbenwechsel, sowie durch die unzählbaren Bewegungserscheinungen des Lebens ununterbrochen auf uns einwirken, läßt eine Ahnung gewinnen von der Armuth und Reizlosigkeit des Lebens eines augenlosen Menschenkindes, dessen Seele eines so mächtigen Mittels entbehrt, um die Welt, in welcher das leibliche Leben sich entwickelt, gestaltet und vollendet, zu fassen. Denn Alles, was außer unserem Geiste ist, muß durch die äußeren Sinnesorgane und dann durch die entsprechenden inneren Sinne der Seele aufgenommen und empfunden werden, bevor es Gegenstand des Vorstellungsvermögens und der Denkkraft werden kann. Nun ist aber gerade der Gesichtssinn, auch abgesehen von seinem besonderen Vermögen der Auffassung gleichzeitiger Eindrücke, eine (um nicht zu sagen die) Hauptbrücke, welche von der Sinnenwelt hinüber- und hineinführt zum geistigen Schauen. Daraus läßt sich erkennen und verstehen, was dem Blinden fehlt, und in welchen Grenzen Wesen und Zustand desselben beschlossen liegen; daraus erklärt sich ferner, warum es dem Lehrer blinder Kinder oft so viel Mühe kostet, sie aus einem einmal eingenommenen Seelenzustand zu wecken. Die durch das Wesen der Blindheit bedingte, natürliche Hinneigung zu körperlicher Trägheit und Thatlosigkeit, entsprechend der Hinneigung des Geistes zu Formlosigkeit und Unbegrenztheit, fordert auf der einen Seite unausgesetzt des Lehrers Geduld und Nachsicht heraus, gebietet andererseits aber auch ein energisches Eingreifen zur Weckung und Regelung der äußeren und inneren Lebensthätigkeit, die in ihren charakteristischen Aeußerungen — Sehenden gegenüber — immer in dem Maße eine spezifisch andere bleibt, als die Auffassung (und die dadurch bedingte Beherrschung) der äußeren Dinge eine mehr oder weniger subjective ist. Darum bleibt der Blinde mit all seinen durch Unterricht und Erziehung gewonnenen Anschauungen, Kenntnissen und Fertigkeiten mehr oder minder doch ein Fremdling in der räumlichen Welt.

Aber die Blindheit beeinträchtigt und hemmt nicht blos die physische und intellektuelle Entfaltung und die Heranbildung zur Brauchbarkeit für das praktische Leben; sie umschattet mit ihren dunklen Schwingen auch das Herz und drückt ein Bleigewicht auf die Pulsschläge des Gemüthslebens. Denn wie die Seele sich fröhlich regt unter dem Reiz der freundlichen Bilder, welche die Schönheit der sichtbaren Welt im klaren Augenstern malt, so bildet sich unter der Decke der langen, lichtlosen Nacht in des Blinden Seele, der mit ihrem Leben auch die Sehnsucht nach Licht eingeboren ist, jene trübsinnige Stimmung, welche bei dem natürlichen Hange des Blinden zur Zurückgezogenheit in sich selbst zur Schwermuth sich gestalten kann, seltener zwar bei dem Blindgebornen als bei dem Blindgewordenen. Tritt nun noch hinzu, daß der Blinde häufig wohl- oder übelgemeinter Erinnerung an sein leibliches Gebrechen in unzarter Bemitleidung begegnet, so wächst dadurch seine trübe Stimmung zum düstern Schmerz, der am Mark des Lebens zehrt.

Das ist das Bild des Blinden, wie es beim ersten, flüchtigen Blick in die Welt seines Lebens sich uns darzustellen pflegt; es ist kein falsches, aber ein einseitiges. Wohl ist die Blindheit ein bittres Leid, aber keinesweges ein so maßloses Unglück, als man bei oberflächlicher Erwägung der Lage des Blinden anzunehmen geneigt ist; denn die Welt des Blinden hat auch ihre Freuden, ihren Frieden, ihr Licht. Wohl ruhen in den Gluthen des Auges mächtige Reize, aber sie sind verwelklich; die allen Wechsel überdauernden entstrahlen dem Grunde der Seele. Ist der Tag des Blinden auch sonnenlos: seine Seele umfaßt dennoch in liebenden Gedanken diese Welt, die sich in Ton und Klang und Duft, im Wehen und Rauschen ihm offenbart.

Das blinde Kind gleicht seelisch und meist auch physisch der Schattenblume, aber unter den Einflüssen einer sorgsamen, verständigen Erziehung und eines für seinen Zustand bemessenen Unterrichts entwickelt es sich zu einer Kraftfülle und Fröhlichkeit, die wohlthuend auf seine Umgebung zurückwirkt uud alle Mühe reichlich lohnt. Die Liebe, die man ihm entgegenbringt, mit der man es leitet und schützt, fällt wie ein Sonnenstrahl in sein Gemüth und läßt hier eine stille, selige Welt erblühen, die für das Leben da draußen mit seinem täuschenden Schimmer Ersatz bietet. Und denken wir an den Blinden, der, mit besonderen geistigen Befähigungen ausgerüstet, eine sorgfältige Erziehung, einen gründlichen, Geist und Herz befruchtenden, wissenschaftlichen Unterricht genießt: — ihm wird jeder Fortschritt in seinem Bildungsgange ein Schritt heraus aus der Dunkelheit in eine lichte Welt, die er sich selbst gestaltet.

Nichts enthüllt wundersamer und herrlicher den der Menschenseele eingebornen Wissensdrang, als der Unterricht eines blinden Kindes. Im Verfolg des Entwicklungsganges offenbart sich dem Lehrer ein Sieg nach dem andern, den die Seele des blinden Kindes über die Gebrechlichkeit des Leibes davonträgt, ein Losringen und Auffliegen des Geistes aus schwerem Bann. Da aber die Blinden in Folge ihres Zustandes mehr für und in sich leben, auch wo die Außenwelt mit ihren Eindrücken sie berührt; da sie ferner in der gewohnten Abgeschlossenheit mit einer nicht leicht zu bewältigenden Zähigkeit verharren: so bleiben ihre Gedanken und Gefühle für uns verschleiert, ihr inneres Leben oft ein Geheimniß.

Darum gilt es hier ein stilles Nachgehen, ein Hineindenken und Hineinsichversenken in diese eigenthümliche Welt.

Was den Schleier lüftet und das Wesen des Blinden uns erschließt, sind weniger die Schilderungen des Blindheitslebens seitens solcher Blindgebornen, die durch eine glückliche Operation in die Welt des Lichtes eingeführt wurden (welche Fälle übrigens sehr vereinzelt dastehen); auch nicht die Mittheilungen später Erblindeter, deren Aeußerungen, abgesehen von ihrer Trübfarbigkeit, für den bezeichneten Zweck aus nahe liegenden Gründen nur mit großer Vorsicht zu verwerthen sind: es ist vielmehr und hauptsächlich die Summa übereinstimmender Erfahrungen, welche Lehrer und Erzieher von Blinden auf Grund sorgfältigster und mühsamer Beobachtungen gewonnen haben. Die Entwicklungsphasen im Leben eines blinden Kindes ergeben in der Gesammtheit ihrer charakteristischen Eigenthümlichkeiten ein psychologisches Gesetz, nach welchem eigenartige Aeußerungen des Seelenlebens aus einem eigenartigen psychischen Sein resultiren. Es wird keinesweges, wie man anzunehmen versucht sein könnte, die ursprüngliche geistige Wesenheit durch den Mangel des Augenlichtes derart modifizirt, daß eine den Vollsinnigen als abnorm gegenüber zu stellende Individualität zur Erscheinung kommt; aber es müssen nothwendig bei dem Blinden Anlagen und Kräfte in anderer Weise und zum Theil durch andere Mittel, als bei Vollsinnigen, Anregung und Ausbildung empfangen.

Wesentlich ist für die Blindenbildung die Beachtung der Scheidelinie, welche die Gesammtheit aller Blinden in zwei Lebensgebiete sondert, die in ihren Grenzpunkten sich berühren, zum Theil in einanderfließen, sonst aber einen sehr verschiedenen Charakter zeigen. Der Blinde ist entweder blind *geboren*, was indeß sehr selten vorkommt (die Beispiele mitgerechnet, wo eine Blindheit aus Mutterleibe *angenommen*, aber nicht *erwiesen* ist), oder er ist im Laufe seines Lebens blind *geworden*. Ist letzteres in zartester Kindheit geschehen, so ist zwischen ihm und einem Blindgebornen kein Unterschied; je später aber die Erblindung eingetreten, desto größer und tiefgehender gestaltet sich die Differenz, die unserem Erkennen nur durch die äußerlich gleiche Erscheinung der Blindheit beim ersten Begegnen verdeckt werden kann. Der *Blindgewordene* steht gewissermaßen im Mittel zweier Welten: seine inneren Anschauungen, Begriffe und Gewohnheiten mit den Sehenden, seine leibliche Finsterniß und Gebundenheit mit den Blindgebornen theilend.

Ein im 9., 10. Jahre oder noch später *erblindetes* Kind ist im Vergleich mit dem *blindgebornen* oder dem in sehr früher Jugend erblindeten Kinde, welches keine Erinnerung an den ehemaligen Zustand des Sehens in seine dunkle Welt hinübergerettet hat, schon um deswillen im Vortheil, als ihm Vorstellung von Farben, von Raumverhältnissen und Bewegungserscheinungen und damit im Zusammenhange eine reiche Fülle von Begriffen zur Verfügung geblieben. Im Unterricht tritt es aus der Zahl der Blindgebornen dadurch hervor, daß es anfangs leichter zugänglich gefunden wird, in der Regel auch mehr Neigung zur Aufnahme und Aneignung des Unterrichtsstoffes dem Lehrer entgegenbringt. Aber die Vorstellungen von Licht und Farben erbleichen mit der Zeit, und nicht selten wird ein solches Kind im Fortschritt des Unterrichts von dem blindgebornen überflügelt. Einmal wird der Aufschwung des Geistes

und so entstand unter der Interessennahme und Mitwirkung gelehrter Corporationen im Jahre 1784 in Paris das erste Blinden-Bildungs-Institut. Großbritannien folgte im nächsten Jahrzehnt mit den Anstalten zu Liverpool, Edinburgh, Bristol und London.

Kaiser Alexander I. von Rußland rief den genialen französischen Blindenlehrer nach Petersburg, wo durch Hauy der Grund zu der großen Anstalt der russischen Hauptstadt gelegt wurde. Der Ruf nach Petersburg führte den Mann der neuen Idee über Berlin, wo der gelehrte Professor Dr. Zeune, durch persönlichen Verkehr mit Hauy angeregt, 1806 die preußische Central-Blinden-Anstalt gründete, nachdem zwei Jahre früher auch in Wien eine Blinden-Anstalt ins Leben getreten war.

Aus diesen Anfängen erblühte im Laufe eines halben Jahrhunderts eine große Zahl von Blinden-Instituten in allen Ländern Europa's.

Die bedeutenderen deutschen Blinden-Bildungs-Anstalten der Gegenwart sind: Wien, Prag, Dresden, Hannover, Berlin, Königsberg, Barby, Breslau, Soest, Düren, Illzach (Elsaß), München, Neukloster, Brünn, Hohe Warte zu Heiligenstadt bei Wien (israelit. Institut).

Unter den Anstalten der übrigen europäischen Staaten sind zu nennen: Petersburg, Warschau, Pesth, Kopenhagen, Lausanne, Brüssel, Mailand, Paris, Madrid, London, Amsterdam, Edinburgh, Dublin, Manilla (Stockholm).

Die Aufgabe der Blinden-Anstalten.

Die Blinden-Anstalt soll und muß sein in erster Linie — Unterrichtsanstalt; aber sie ist dies in weiterem Sinne, wenn gleich auch wieder in äußerlich engeren Grenzen, als die Volksschule. Sie ist es in weiterer Fassung des Unterrichtsbegriffes: denn sie hat einmal in ihrer Lehrthätigkeit in der Regel zurückzugreifen auf Entwickelungsstufen und anzuknüpfen an Bildungsmomente, welche von vollsinnigen Kindern bereits vor dem Eintritt in das Schulleben — im elterlichen Hause theils durch directe, wenn auch nur gelegentliche und zusammenhangslose, theils — und vorzugsweise — durch die bedeutsamen Bildungsfactoren des Lichtreizes und der reichen sinnlichen Anschauung — zurückgelegt und gewonnen sind.

Sie hat zum Andern der Volksschule gegenüber in ihren Organismus einzufügen einen Lehrplan für methodisch gestufte Unterweisung in gewissen technischen Fertigkeiten und Erwerbszweigen der Handarbeit, weil der blinde Lehrling außerhalb der Anstalt sehr schwer oder gar nicht die seinem Zustande entsprechende Anleitung zur Ausbildung und Verwerthung manueller Fähigkeit und Arbeitskraft findet.

Und ein Drittes: Jede Blinden-Anstalt pflegt in ihrem Unterricht — theoretisch und praktisch — mit eingehender Sorgfalt ein Kunstgebiet, das der Musik, welches alle anderen Schulen, niedere wie höhere, nur im Gesangunterricht betreten.

Andererseits sieht sich die Blinden-Anstalt mit ihrer unterrichtlichen Thätigkeit in sofern in engere Grenzen gewiesen, als sie nicht jede

Disciplin des schulwissenschaftlichen Unterrichts ganz in dem Maße und Umfange, wie dies bei vollsinnigen Schülern möglich ist und angestrebt wird, zur Behandlung und Aneignung gelangen lassen kann.

Insofern nun das Blinden-Institut um erfolgreicher Arbeit willen mit Nothwendigkeit Internat sein muß, wird es in dieser Eigenschaft auch speciell Erziehungs-Anstalt und hat für solche Aufgabe seine besten und edelsten Kräfte in Dienst zu stellen.

Abgesehen von einzelnen Blinden-Instituten, welche um das Centrum und den eigentlichen Kern ihres Organismus noch peripherische Gebilde mehr oder minder verwandter Natur gefügt haben, als Vorschulen (Dresden, Hannover), Arbeitsanstalten für erwachsene (Wien, Prag, Düren, Illzach), und Asyle für alte und schwache Blinde (Lausanne, Wien ꝛc.), oder gar Hospitäler und Heilanstalten für Augenkranke (Lausanne) — kennzeichnet sich jede Blindenanstalt für den Besucher beim ersten Eintritt und Einblick als Erziehungs- und Unterrichts-Anstalt. Aber es ergiebt sich bei näherer Kenntnißnahme von ihren Thätigkeiten die interessante Wahrnehmung, daß einige Anstalten den Schwerpunkt ihrer Aufgabe in der intellektuellen, andere in der technischen Ausbildung darstellen. Es hat diese Erscheinung ihre Gründe theils in Prinzipien, Anschauungen, Neigungen oder Begabungen der Leiter und Lehrer der betreffenden Institute, theils in verschiedenen äußeren, lokalen, oder auch in inneren günstigen resp. ungünstigen Verhältnissen. Nun sollte freilich keines der beiden Unterrichtsgebiete eine absichtliche Bevorzugung auf Kosten des andern erfahren; denn die Aufgabe der Blinden-Anstalt wird nur vollkommen gelöst unter der Bedingung der Gleichberechtigung des technischen mit dem wissenschaftlichen Unterricht und umgekehrt. Das Streben nach dieser Vollkommenheit gelangt denn auch in neuester Zeit mehr und mehr zum Ausdruck.

Die höchste und schwierigste Aufgabe der Blinden-Anstalt aber ist die Versorgung und fortgehende Fürsorge für die entlassenen Zöglinge, die Ausstattung derselben mit Erwerbsmitteln, die Fürsorge für ihre Existenz und die möglichste Verwerthung ihrer Kräfte und Befähigungen und — damit im Zusammenhange — für ihre Moralität. So groß und gewaltig auch die Schwierigkeiten und Hindernisse sind, die zur Zeit noch der vollen Lösung dieser Aufgabe entgegentreten: die Blinden-Anstalt darf das Ringen nach dem höchsten und würdigsten Preise ihrer Arbeit nicht aus den Augen verlieren; das Ziel muß und wird endlich erreicht werden.

Unter den deutschen Blinden-Anstalten ist im Streben nach diesem Ziele gegenwärtig am glücklichsten und erfolgreichsten vorgeschritten die Königlich Sächsische Staatsanstalt in Dresden.

Der Blinden-Unterricht.

Der Unterricht der Blinden-Anstalt umfaßt, wie schon oben erwähnt, 1) die Unterweisung in den eigentlichen Schulwissenschaften, 2) einen theoretischen und praktischen Musikunterricht, 3) eine dem Zustande der Blinden und ihren Fähigkeiten entsprechende industrielle Bildung.

Die Lehrgegenstände des Schulunterrichts der Blinden-Anstalt zu Berlin sind:

1) Religion (biblische Geschichte, Katechismus, Perikopen, Kirchenlieder, Bibelkunde und biblische Geographie);

2) Sprachunterricht (Sprechübungen, Memoriren poetischer und prosaischer Sprachstücke, Grammatik, Einführung in die Nationalliteratur, Erklärung und Besprechung ausgewählter Literaturprodukte, Anleitung zu freier mündlicher Reproduktion gelesener Abschnitte oder gehörter Vorträge, Stilübungen);

3) Rechnen (Absolvirung der 4 Species in ganzen und Bruch-Zahlen, das Decimalsystem, die angewandten Rechnungsarten, Flächen- und Körperberechnungen, quadratische und kubische Zahlen);

4) Lesen (erhabener Buchstaben, Silben, Wörter, Sätze — bis zum zusammenhängenden Vortrage von größeren Schriftstücken in Hochdruck);

5) Schreiben (Uebungen im Nachbilden von Buchstaben bis zu freier, selbstständiger Darstellung von Briefen, Beschreibungen und Abhandlungen) und zwar: a. in Planschrift für sehende Leser, b. in erhabener Schrift, für Blinde lesbar.

6) Geographie (Heimath, Vaterland, Europa, die Welttheile, die Erdkugel, elementare mathematische Geographie);

7) Geschichte (vaterländische und allgemeine);

8) Naturgeschichte (Bekanntmachung mit repräsentativen Gebilden der Naturreiche 2c.);

9) Naturlehre (Bekanntmachung mit den sogenannten Naturerscheinungen, Einführung in die wichtigsten physikalischen Gesetze mit Ausschluß der Optik, welche nur in einigen Andeutungen berührt wird; ausführlichere Behandlung der Lehre vom Schall und Ton);

10) Raumlehre und Geometrie (Bekanntmachung mit Körpern, Flächen, Grenzen, Größen, Figuren 2c. durch den Tastsinn; Planimetrie; Nachbildung und freie Darstellung geometrischer, tastbarer Zeichnungen; Flächen- und Körperausmessungen);

11) Turnen (Freiübungen; tacto-gymnastische Uebungen; Geräthturnen);

12) Gesang (s. Musikunterricht).

Aehnlich gestaltet sich der Lehrplan fast aller deutschen Blinden-Anstalten, anders in außerdeutschen Instituten. So zeigt z. B. der Lehrplan der Blindenschule in Amsterdam folgende Disciplinen: „Lesen, Schreiben, Niederdeutsch, Rechenkunde, Formlehre, Geschichte, Algebra, Meßkunde, Naturkunde, Hochdeutsch, Verstandesübungen, Memoriren, biblische Geschichte, Redekunst, Naturgeschichte, Französisch"; und „Pennsylvania Institution for the Instruction of the Blind" lehrt: Arithmetik, Grammatik, Naturgeschichte, Physiologie, Geographie, Mythologie, Algebra, Geometrie, Lesen, Geschichte, Physik, Astronomie, Moral, Schreiben, Naturphilosophie, Rhetorik.

Die Pensen und Ziele des Schulunterrichts, wie seiner einzelnen Disciplinen, sind im Allgemeinen die der Volksschule, und beschränkt sich in der Regel auch der Blindenunterricht auf diese Maße. Doch zeigt die Erfahrung, wie gerade der Blindenlehrer vielfach Anreiz und Nöthigung findet, diese Grenzen zu überschreiten, in einzelnen Unterrichtsobjecten wenigstens, namentlich im Rechnen, in der Geschichte und im Sprach-

unterricht. Von einigen Fachmännern wird auf einen möglichst umfassenden schulwissenschaftlichen Unterricht der Blinden direkt Anspruch erhoben; doch scheint aus mehrfachen Gründen es gerathen, das Bildungsmaß der Volksschule als Norm auch für die Blindenanstalt fest zu halten.

Besondere Behandlung einzelner Lehrgegenstände in der Blindenschule.

Im Religions-, Sprach- und Geschichtsunterricht ist Träger und Medium der Bildung das lebendige Wort; die Schüler eignen sich die betreffenden Materialien auf demselben Wege und in derselben Weise an, wie dies bei vollsinnigen Kindern geschieht. Anders ist es bei dem Unterricht im Lesen, Schreiben, in der Geographie, Geometrie &c., welche Gegenstände eine Behandlung erfordern, die von der in den gewöhnlichen Schulen angewandten mehr oder weniger abweicht.

I. Der Leseunterricht.

Was bei dem sehenden Schüler das Auge, hat bei dem blinden der Finger mit seinem Tastsinn zu leisten hinsichtlich der Auffassung und Unterscheidung der Lesezeichen. Diesem eigenthümlichen Mittel suchten die Blindenanstalten durch Aufstellung geeignetester Buchstabenformen für den lesenden Finger zu entsprechen. Es sind im Laufe der Zeit viele und verschiedene „Lesesysteme“ erfunden und versucht worden; gegenwärtig sind hauptsächlich drei „Systeme“ im Gebrauch, von denen jedes auf besondere Vorzüge Anspruch erhebt:

1) Das System der römischen Unzialen
   a. als Stuttgardter Schrift in punktirten Majuskeln,
   b. als Berliner Schrift in glatten lateinischen Großbuchstaben,
   c. als Breslauer Stachelschrift in durchstochenen Unzialen (jetzt veraltet und nur in wenigen Anstalten noch im Gebrauch).

2) Die französische Punktschrift (Braille's System), eine sinnreiche Erfindung des früheren Pariser Blinden-Institutslehrers Braille, bestehend aus willkürlich gewählten Zeichen in Punkten.

3) Das Moon'sche System, das neueste und jüngste, aufgestellt von dem blinden Engländer Moon, dessen Zeichen sich zumeist an die Grundformen der Unzialen anlehnen und eine Art stenographischer Schrift bilden.

Die deutschen Blinden-Anstalten halten mit wenigen Ausnahmen an den Unzialen fest; Braille's Punktschriftsystem beherrscht die französischen Blinden-Anstalten und Lausanne in der Schweiz, außerdem hat es in zweiter Linie, neben der Unzialschrift, in einigen deutschen Anstalten (Dresden, Berlin, Hannover &c.) sich eingeführt; Moon's Blindenschriftzeichen haben kein bestimmtes Terrain gewonnen; sie finden sich in einzelnen Anstalten Englands, Hollands und Deutschlands im Gebrauch.

Der Wetteifer und Rangstreit zwischen den drei genannten Lesesystemen hat der Wissenschaft und Praxis des Blinden-Leseunterrichts große Dienste geleistet. Der Kampf ist noch nicht entschieden, auch noch

nicht abgeschlossen. Die durch denselben gewonnenen Resultate fasse ich kurz in folgende Sätze zusammen:

1) Jedes dieser Systeme ist im Stande, dem Blinden-Leseunterricht erfolgreich zu dienen; aber keines von ihnen genügt ganz und vollkommen allen Ansprüchen, die man an eine Normalschrift für Blinde machen muß.

2) Sollen pädagogische Prinzipien entscheiden, so muß die Unzialschrift in die erste Stelle treten; gilt es, Leser mit ungebildetem oder abgestumpftem Tastsinn zu unterrichten, so gebührt den Moon'schen Zeichen der Preis; sind wir berechtigt, die Blinden-Anstalten auf eine willkürliche Geheimschrift anzuweisen, so haben wir in Braille's System eine außerordentlich einfache und doch völlig ausreichende.

3) Das Suchen und Streben nach einer Universalschrift für Blinde, die allen Anforderungen zu entsprechen vermöchte, muß als fruchtlos bezeichnet werden.

II. Der Schreibunterricht.

Der Schreibunterricht bietet Blindenlehrern und ihren Schülern mancherlei Schwierigkeiten dar. Zwar hat die Kunst des Schreibens für den Blinden nicht den praktischen Werth, wie für den Sehenden, und bietet ihm nicht so umfassende Vortheile; aber der Blinde fühlt und bekundet das Bedürfniß, an der Ausübung dieser Fertigkeit mit der sehenden Welt Theil nehmen zu können, und dieses Bedürfniß kann die Blindenanstalt nicht unbefriedigt lassen. Zum Andern ergiebt das Schreiben der Blinden zufolge seiner Einordnung in den Gesammtunterrichtsplan und namentlich seiner Stellung zum Lese- und Sprachunterricht wesentliche Bildungsmomente, welche die Blindenschule zu verwerthen hat.

Man hat sich bemüht, die Blinden die Schreibschrift der Sehenden zu lehren, und hat allerlei Hülfsmittel für diese schwierige Aufgabe in Dienst gestellt. Die neuere Zeit hat diesen Weg verlassen und betritt ihn höchstens da, wo es sich handelt um Fortsetzung in der Ausübung der Schreibfertigkeit bei später Erblindeten.

Die Berliner Anstalt und die meisten deutschen Institute schreiben

a. in Unzialen eine farbige, aber für den blinden Schreiber nicht lesbare, weil nicht tastbare Schrift, welche in schriftlichen Aufsätzen, in Correspondenzen mit Sehenden u. s. w. zur Anwendung kommt;

b. eine farblose, für den Blinden lesbare Reliefschrift. Statt einer erhabenen Unzialschrift kommt mehr und mehr in Aufnahme und empfiehlt sich wegen ihrer leichten und bequemen Darstellung die Braille'sche Punktschrift, die sich ganz besonders als Correspondenzschrift unter Blinden, sowie zu Aufzeichnungen von Notizen, Melodien, Texten u. s. w. eignet. In Berlin, Hannover, Dresden 2c. ist sie im Gebrauch.

III. Der geographische Unterricht.

Der Sehende gelangt durch die unmittelbare Anschauung auch ohne besonderen Unterricht zu einer Summe geographischer Kenntnisse. Dem Blinden sind diese Anschauungen verschlossen, und darum mangeln ihm die aus der sinnlichen Wahrnehmung sich ergebenden Vorstellungen und Begriffe; ein elementarer geographischer Unterricht soll sie ihm zuführen und eine Kenntniß seiner Umgebung, seines Wohnortes, der Heimath, des Vaterlandes u. s. w. vermitteln.

Der geographische Unterricht der Blindenschule ist hinsichtlich der Methode nothwendig ein synthetischer, der vom Einzelnen zum großen Ganzen, vom Besonderen zum Allgemeinen fortschreitet. Ein wesentliches Moment beruht auf der Unterstufe in der Orientirung im Raume. Zur Gewinnung der nothwendigen Sicherheit hierin ist eine Summe mannigfaltiger Belehrungen und Uebungen erforderlich, die eine characteristische Eigenthümlichkeit des Blindenunterrichts herausstellen. Auch der die Erde umschließende Himmelsraum darf dem blinden Schüler nicht ganz fremd bleiben.

Als Vorbereitung und fortgehende Unterstützung dient dem geographischen Unterricht

IV. Der geometrische Unterricht,

der es mit der Form und der Ausmessung des Raumes, den Begrenzungen desselben, den Verhältnissen, Richtungen, Ausdehnungen dieser Umgrenzungen ꝛc. zu thun hat. Hier wird der Tastsinn für den umfangreichen Dienst, den er im Leben des Blinden zu leisten hat, erfolgreich gebildet; hier werden Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe gewonnen, die die Basis für Vergleichungen und Abstraktionen ergeben; hier ist eine vorzügliche Handhabe geboten zur Weckung, Belebung und Bildung der Denkkraft: darum ist diese Disciplin für den Blindenunterricht von tiefgreifender Bedeutung, und die Erfahrung zeigt, daß Blinde in der Wissenschaft der Mathematik Rühmliches zu leisten vermögen. Eine praktische Verwerthung des mathematischen Wissens greift u. A. im Handarbeits-Unterricht der Blinden Platz. Der auf geometrischem Gebiete geförderte und gewandte Schüler wird in der Regel auch ein geschickter und technische Schwierigkeiten unschwer überwindender Arbeiter. Wohl weiß ich, daß der mathematische Unterricht in einzelnen Blindenanstalten in wissenschaftlichster und unfruchtbarer Weise betrieben wird; doch kann ich den Auslassungen geehrter Fachgenossen, die den geometrischen Unterricht für die Blindenbildung als sehr unwesentlich darstellen oder ihn nur in den engsten Grenzen behandelt wissen wollen, nicht beistimmen.

Abweichend von dem im Unterricht bei Vollsinnigen angewandten Verfahren, nimmt der geometrische Unterricht für Blinde den geeignetesten Ausgangspunkt von der elementaren Stereometrie, gewinnt von den Begrenzungen des Körpers aus die Begriffe der Fläche, Kante, des Winkels, der Linie u. s. w. und baut unter Zuhülfenahme entsprechender Veranschaulichungsmittel, tastbarer Zeichnungen ꝛc. seinen Lehrcursus auf.

V. Der Musikunterricht.

Es giebt Blinden-Institute, welche dem musikalischen Unterricht nur ein eng begrenztes Gebiet einräumen, andere, die ihn nach allen Seiten hin in hohem Grade cultiviren. Wie man dieses und jenes auch begründen mag: die Erfahrung und das Urtheil competenter Blindenpädagogen verweisen auf Vermeidung der Extreme.

Unstreitig ist der Musikunterricht ein Haupt-Lehrgegenstand der Blinden-Anstalt; eine Parallele dazu ergiebt die Pflege der Zeichenkunst auf dem Gebiete der Taubstummenbildung. Natur, Neigung und Bedürfniß des Blinden weisen hin auf die Musik. Aber sie soll nicht

behandelt werden blos als eine angenehme Unterhaltung und eine dem Blindheitszustande angemessene Zerstreuung und Vergnügung, auch nicht blos als ein Surrogat für die der Blindheit verschlossenen Reize und Freuden in den Gestaltungen der Sichtbarkeit: sie ist als ein wesentliches, die ganze Persönlichkeit des blinden Zöglings veredelndes Bildungselement aufzufassen und zu verwerthen.

Der Musikunterricht der Blindenanstalt ist erstens und vor Allem — Gesangunterricht für sämmtliche Zöglinge; zweitens: Unterricht im Klavier- und Orgelspiel, auf Streich- und Blaseinstrumenten für die dazu geeigneten Individuen; drittens: Unterweisung in der Harmonielehre und für einzelne, besonders talentvolle Schüler Anleitung zur Figuration und Composition.

Dresden und Hannover treten mit wohlgeschulten Blinden-Orchestern und Sängerchören auf; das Berliner Institut hat immer aus seinen Cursen mehrere Zöglinge mit der Qualification für den Organistendienst entlassen. Daß diese auch allezeit ihre Wissenschaft und Kunstfertigkeit in dem entsprechenden Amte verwerthen und damit eine solide Existenz gewinnen können, liegt leider außerhalb der Grenzen unserer Wirksamkeit.

VI. Der industrielle (Handarbeits-) Unterricht

der Blindenanstalten hat die Aufgabe, die Zöglinge mit technischen Fertigkeiten auszurüsten, daß sie durch eine nützliche Beschäftigung in vielen langen, einsamen Stunden vor der geisttödtenden Langenweile sich zu retten vermögen; daß sie durch Ausübung irgend einer Handarbeit vor dem entsittlichenden Müßiggange bewahrt bleiben; daß sie der bürgerlichen Gesellschaft als brauchbare Glieder sich einreihen können und für ihre Existenz Erwerbsquellen finden. Diese Aufgabe ist, auch abgesehen von dem Streben nach Erreichung günstiger oder glänzender Resultate, nach allen Seiten hin eine sehr schwierige. Die Blindheit scheint das Ergreifen einer gewerblichen Hanthierung zu versagen; die Blindenanstalten haben die gewaltigen Schranken zu durchbrechen versucht und schreiten in dieser mühevollen Arbeit immer weiter und erfolgreicher fort. Es sind Beschäftigungen und Gewerbszweige aufgefunden worden, die dem Blinden nach mühsamer Vorbildung zugänglich sind. Die Auswahl derartiger Arbeiten ist nicht groß und wird noch mehr beschränkt dadurch, daß man den Blinden in seinem Interesse anweisen muß auf solche, die er ganz oder doch größtentheils ohne Beihülfe Sehender vollziehen kann. Diesem Prinzip entsprechend hat man in neuerer Zeit manche, früher in den Unterricht aufgenommene technische Arbeiten wieder ausgeschieden und beschränkt sich gegenwärtig hauptsächlich auf folgende Beschäftigungen: Seilerei, Korbmacherei, Geflechte von Tuchleisten, Stroh, Schilf, Binsen, gespaltenem Rohr und Drath, Fischnetzstrickerei, Rohrstuhlbeziehen, Holzdeckenanfertigung, Bürstenbinderei, Cigarrenwickeln, Pianofortestimmen und Aufziehen von Klaviersaiten; für weibliche Blinde außerdem: allerlei Strick- und Filetarbeit (Anfertigung von Bekleidungsgegenständen und Luxusartikeln), Nähen, Spinnen, Häkeln, Perlenarbeit und dergleichen.

In keiner Anstalt werden alle diese Arbeiten gelehrt und geübt; während hier das Eine, wird dort ein Anderes vorzugsweise betrieben. Die Auswahl ist hauptsächlich durch die äußeren oder inneren Mittel der Anstalt, durch lokale Verhältnisse und provinzielle Bedürfnisse bestimmt.

Lehrmittel und Apparate.

Ein in vielen Beziehungen so eigenartiger, auf die Erfassung und Aneignung seitens des Tastsinnes berechneter Unterricht, wie der der Blindenanstalt es ist, verlangt verschiedene eigenthümliche, die Anschauung vermittelnde, die Ausübung von wissenschaftlichen Operationen, von Kunstfertigkeiten und technischen Arbeiten ermöglichende resp. erleichternde Unterrichtsmittel und Apparate. Aber das Bestreben, immer neue und möglichst kunstvolle Hülfsmittel dem Blinden-Unterricht darzubieten, ruft auch manchen pädagogischen Mißgriff hervor. Nicht Alles, was mit dem Anspruch eines wesentlichen Unterrichts-Hülfsmittels an die Blindenanstalt herantritt, leistet, was es verheißt; nicht immer begegnet ein kunstvoller Apparat einem wirklichen Bedürfniß zu seiner Benutzung.

Ich beschränke mich hier auf Angabe derjenigen Lehrmittel des Blindenunterrichts, welche Anerkennung und Einführung gefunden haben oder doch zu finden verdienen. Dazu sei bemerkt, daß unter mehreren Hülfsmitteln für eine und dieselbe Disciplin in einigen Anstalten dieses, in anderen jenes Bevorzugung oder alleinige Anwendung findet.

I. Zur Entwicklung und Bildung des Tastsinnes, sowie zu Sprechübungen und zur Gewinnung gemeinnütziger Kenntnisse.

1. Eine Collection verschiedener Natur- und Kunstprodukte.
2. Modelle von Bauwerken, Maschinen, Geräthen 2c.

II. Für das Lesen.

1. Der Lesekasten, enthaltend einige Alphabete in Holz geschnitzter Buchstaben.
2. Das Lesebrett zur Aufnahme der zu Silben und Wörtern zusammengesetzten Holzbuchstaben;
3. Fibel für den ersten Leseunterricht der Blinden von F. Roesner. Berlin 1862. 66. 71. 75.
4. „Lesebuch für Blinden-Unterrichts-Anstalten" von F. Roesner. Berlin. I. Theil. 1865. 73. II. Theil. 1869. 75.
5. „Lesebuch für Blinde" von Klose. Breslau 1865. 2 Bde. Stacheltypendruck.
6. „Fibel und erstes Lesebuch für Blinde" von Entlicher. Wien, 1873. 2 Theile. (In Majuskeln und Minuskeln).
7. „Die Ostereier." Eine Erzählung von C. Schmid. Für Blinde gedruckt in Philadelphia.
8. „Magazine for the blind." London.
9. „Finnländisches Lesebuch." In schwedischer Sprache. Stockholm.
10. „Choix de morceau en prose et en vers." 3 vol. Paris. Braille's System.
11. „Fables de la Fontaine." Desgl.
12. „Fables et poésies." Braille's System. Lausanne.
13. „Memoiren, Erzählungen, Anekdoten und Poesien. Englisch. Moon's System. Brighton.
14. (In Vorbereitung) „Auswahl Schiller'scher Gedichte." Herausgegeben von F. Roesner. Berlin. Königl. Blinden-Anstalt.

III. Für den Religionsunterricht.

1. „Dr. M. Luther's kleiner Katechismus." Zum Gebrauch der Blinden. Berlin 1862. 66. 69. 75.
2. „Evangelische Kirchenlieder" in Blindenschrift. Berlin.

3. „Katholische Kirchenlieder." Breslau. Stacheltypen.
4. „Die Bibel" für Blinde
   a) Deutsch in Unzialen. Illzach und Stuttgart. 63 Bände. (Preis c. 150 ℳ.)
   b) Deutsch in Moon'scher Blindenschrift. Brighton.
   c) Französisch in Braille's Zeichen. Lausanne. cfr. „Dr. Hirzel's Blindenschrift-Druckerei." Von F. Roesner. Organ der Taubstummen- und Blinden-Anstalten ꝛc. 1863. 11 u. 12.
   d) Englisch nach Moon's System. Brighton.
5. „Die biblischen Geschichten des A. u. N. Testaments." Nach der Calw'er Ausgabe. Stuttgart.
6. „Bergpredigt Jesu." Dänisch. Kopenhagen.

IV. Für das Schreiben.

1. „Schreibschule für Blinde." Von Hebold. Berlin u. Barby. 0,5 ℳ.
2. Schreibtafel für Blinde von Hebold. Berlin und Dresden.
3. Schreibapparat von Guldberg. Kopenhagen.
4. Schreibtafel für das Punktschriftsystem Braille's. Dresden. Lausanne. Paris. Berlin.
5. „Procédé pour écrire les paroles, la musique et le plainchant, au moyen de points." De Braille. Paris.
6. „Wachstafel mit Stilus für Blinde zum vertieften Zeichnen und Schreiben." Von Dr. Wilmers. Hannover. 1873.

V. Für die Geometrie.

1. Die wichtigsten geometrischen Körper in Holz. Berlin.
2. Die geometrische Zeichentafel von Hebold. Berlin.
3. Transporteur zum Gebrauch für Blinde. Berlin.
4. Geometrischer Apparat von Dr. Willmers. Hannover.
5. Zerlegbarer Kubus von Roesner. Berlin.
6. Meßstäbe nach dem Metermaß mit tastbaren Theilungen. Berlin.

VI. Für das Rechnen.

1. Das „russische" Rechenbrett. Berlin.
2. Die Lachmann'sche Rechentafel. Braunschweig.
3. Rechentafel für das Dezimal-System. Von C. Schmidt. Königl. Blinden-Anstalt zu Berlin.

VII. Für die Geographie.

1. Tastbarer Plan des Heimathsortes.
2. Reliefkarten von Kummer u. A. Berlin.
3. Reliefglobus. Berlin.
4. Plastischer Schulatlas von Ravenstein. Frankfurt a. M.
5. Plan von Jerusalem. Berlin.
6. Planetarium von Dr. Hirzel. Lausanne.
7. Geographische Karten für Blinde von Moon. Brighton.
8. Kleine Schul-Geographie für Blinde. Wien.
9. „Geography." Moon'sche Schriftzeichen. Brighton.

VIII. Für die Naturkunde.

1. Eine Sammlung verschiedener Natur-Körper und Produkte (s. I.).
2. Eine Auswahl ausgestopfter Thiere.
3. Thiermodelle.
4. „Histoire naturelle extraite de divers auteurs.“ 1 vol. Braille's Schriftsystem. Paris.

IX. Für den sprachlichen Unterricht.

1. „Deutsche Sprachlehre für Blinde.“ 4 Theile. Wien.
2. „Grammaire française, simplifiée à l'usage des aveugles.“ Systeme de **Braille**. 4 vol. Paris.
3. „Grammar.“ Englisch. Brighton.

X. Für die Geschichte.

1. „Weltgeschichte.“ Von Annegarn. Linz und Wien.
2. „Tableaux chronologiques de l'histoire“ etc. Paris.
3. „History of England.“ Brighton.

XI. Für die Musik.

1. Apparat zur Veranschaulichung der Notensysteme und der Notenschrift.
2. „Principes élémentaires de musique“. Paris.
3. „La Musique et l'accord des Instruments mis à la portée des Aveugles et des Instituteurs par le **Dr. Blanchet**. Paris 1866. Vergl.: „Ueber Musikschriftsysteme für Blinde.“ Von **F. Roesner**. Brandenburg. Schulblatt 1866. Nr. 11 u. 12.
4. „Musikschule für Blinde.“ Wien.
5. „Recueil de 100 cantiques avec musique.“ Lausanne.

XII. Für den Industrie-Unterricht.

Außer den bei Sehenden gebräuchlichen Werkzeugen 2c. sind hier besonders zu nennen:

1. Deckenmaschinen zur Anfertigung von Tuchenden-, Stroh-, Schilf- und Binsendecken.
2. Der Deckenbock zur Anfertigung von Tisch- 2c. Decken aus farbigen Holzstäbchen.
3. Apparat zur Anleitung und Uebung im Klavierstimmen und Saitenaufziehen.
4. „Traité de l'accord du piano et de la harpe“ par **Moulin**. Paris.

Anfang und Zeitdauer der Ausbildung Blinder.

Der Unterricht der Blinden darf nicht viel später, als der der Sehenden, seinen Anfang nehmen. Die meisten Blinden-Anstalten aber können zufolge ihrer Einrichtung und Hauptaufgabe die blinden Kinder ihres Ressorts in der Regel nicht vor dem 10. Jahr aufnehmen, weil sie für ihre Arbeit einen gewissen Grad körperlicher und geistiger Entwicklung der Zöglinge zur Bedingung machen müssen. Darin ist ein Nothstand gegeben, der dringend Abhülfe fordert. Die Lücke wird dem Bedürfniß entsprechend nur ausgefüllt durch eine Blinden-Vorschule, wie sie z. B. das Königreich Sachsen in Hubertusburg besitzt. Wo eine solche Vorbildungsanstalt fehlt, muß das blinde Kind bis zu seiner Aufnahme in das Blinden-Institut dem Unterricht der Schule seines Heimaths-

ortes überwiesen werden. Empfängt es dort auch nicht die geeigneteste Vorbildung, und kann man von dem durch seine sehenden Schüler völlig in Anspruch genommenen Lehrer auch nicht verlangen, daß er dem blinden Kinde eine spezielle Sorgfalt und besondere Unterweisung angedeihen lasse: er wird allezeit Herz und Willen genug besitzen und reichliche Gelegenheit finden, seinen Hospitanten in Obhut zu nehmen und ihm manches Brosamlein seiner Schulkost — und sei es im Vorübergehen — darzureichen. Das blinde Kind und die Blindenanstalt wissen solch einen Lehrer zu ehren und segnen ihn. Erfolgreicher wird die Volksschule der Blindenanstalt vorarbeiten, wenn die Seminaristen und Lehramts-Candidaten Gelegenheit finden und verpflichtet werden, mit dem Unterricht der Blinden-Institute sich einigermaßen bekannt zu machen.

Mit dem Eintritt in die Blinden-Anstalt beginnt die eigentliche Bildungszeit des blinden Kindes, während welcher es physisch, sittlich und geistig zu bilden und bürgerlich brauchbar zu machen ist. Für diesen Umfang der Aufgabe ist ein Bildungszeitraum von p. p. 8 Jahren unumgänglich nothwendig. Besonders bildungsfähigen und talentvollen Zöglingen ist zu ihrer möglichst vollkommenen Ausbildung ein noch größeres Bildungszeitmaß zu gewähren. Auf die Frage aber, die nicht selten ausgesprochen wird: „Wozu dient dem Blinden der Unterricht in dieser und jener Wissenschaft, und wozu nützt ihm in seinem dunklen Leben das über das Minimum der allgemeinen Bildung hinausgehende Wissen und Können?“ — zur Antwort: „Das Ziel, welches die Blinden-Anstalt anstrebt, ist die Ausbildung ihrer Zöglinge zur möglichsten Brauchbarkeit für das bürgerliche Leben. Die allgemeine Bildung aber ist das Fundament, auf welchem die spezielle Fachbildung sich aufbaut. Außerdem umschließt eine gründliche Bildung einen großen sittlichen Gehalt. Die dem Auge des Blinden verhüllte Gottesoffenbarung in der sichtbaren Schöpfung wird ihm zugänglich nach Maßgabe seiner geistigen Bildung; seine Stellung in der Welt, seine Rechte und Pflichten kommen ihm zum Bewußtsein, und dieses Bewußtsein wird der Impuls zu thatkräftigem Aufstreben; nach der Ausdehnung des Unterrichts gewinnt er an moralischem und praktischem Werth. Ist er nach Maßgabe seiner bürgerlichen Berufsbildung im Stande, seiner Familie &c. die Sorge und Last für seine Existenz zu erleichtern oder zu ersparen, so vermag er nach Maßgabe seiner intellectuellen Bildung auf seine Umgebung fördernd und veredelnd einzuwirken.“

III.

Literatur des Blindenwesens.

Die Literatur des Blindenwesens ist keine reiche; doch weisen einzelne Schriften aus diesem Gebiete dem Lehrer und Erzieher der Blinden ein so bedeutsames und ausgiebiges Material zum Studium, resp. zur Verwerthung zu, daß eine allgemeine Orientirung — bei lebendigem Interesse für die Sache — durch die betreffende Lektüre sich gewinnen läßt. Daß die Blindenliteratur nach Schriften-Zahl und Umfang eine

beschränkte ist, findet seine hauptsächliche Erklärung in der scharfen Begrenzung des bezüglichen Terrains und in der mühevollen Bebauung desselben, in der ruhig-langsamen Entwicklung des Blindenbildungswesens und der verhältnißmäßig geringen Anzahl wirklicher Fachmänner, die ausschließlich die Arbeit an den Blinden zur Lebensaufgabe sich gestellt. Es liegt auf der Hand, daß und warum jene Zeit, welche die ersten Blindenanstalten ins Leben trug, auch für die Literatur des Blindenwesens so überaus fruchtbar war und sein mußte, wie keines der nachfolgenden Jahrzehnte: die Begeisterung für die neue Idee trieb aus ihrer Jugendkraft solche reichen Blüthen. Aber was ein Hauy in Paris und Petersburg, ein Zeune in Berlin, ein Klein in Wien angeregt und angefangen, ist im Geiste jener Männer fortgeführt worden und zum weiteren Ausbau gekommen, und Männer wie Lachmann in Braunschweig, Knie in Breslau, Hientzsch in Berlin, Guadet, Braille und Blanchet in Paris, Georgi in Dresden, Flemming in Hannover, Stumpf in München, Pablasek in Wien, Hebold in Barby, L. v. St. Marie in Leipzig und viele Andere haben die Blindenliteratur, der Eine in dieser, der Andere in jener Richtung, durch schätzenswerthe Beiträge erweitert.

1. „Anleitung, blinden Kindern die nöthige Bildung in den Schulen ihres Wohnortes und im Kreise ihrer Familien zu verschaffen." Von Joh. W. Klein. Wien, 1845. 1 *M*.
2. „Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder im Kreise ihrer Familien von frühester Kindheit an bis zu ihrer Aufnahme in eine Blindenanstalt." Von Dr. K. A. Georgi. Dresden, 1857. 0,5 *M*.
3. „De la première éducation des enfants aveugles." Von Jean Guadet. Paris, 1858.

4a. „Das blinde Kind im elterlichen Hause und in der Volksschule. Guter Rath für Eltern und Lehrer, wie ein blindes Kind bis zum Eintritt in eine Blinden-Anstalt im elterlichen Hause erzogen und in der Volksschule unterrichtet werden soll." Von Hebold. Berlin 1862.

4b. „Das blinde Kind im Kreise seiner Familie und in der Schule seines Wohnortes." Eine Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung desselben. Für Lehrer, Lehramtskandidaten, Erzieher und Eltern, herausgegeben von Fr. Entlicher, Hauptlehrer im k. k. Blinden-Erziehungs-Institute in Wien. Wien 1872. Verlag von A. Pichler's Wittwe und Sohn. 72 S. 1,2 *M*.

5. „Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder." Von J. G. Knie. Breslau 1858. (5. Aufl.) 2 *M*.
6. „Traité pratique de l'éducation des aveugles." Von Dr. Blanchet. Paris, 1865.
7. „Essai sur l'état physique, moral et intellectuel des Aveugles avec un nouveau plan pour l'amélioration de leur condition social." Par P. A. Dufaur. Paris, 1837.
8. „Des aveugles et de leur éducation, ouvrage couronné par la Société de la morale chrétienne" etc. Par Madame Eugénie Niboyet. Paris 1837.

Die unter 7. und 8. angeführten Schriften sind in's Deutsche übersetzt und mit Anmerkungen versehen worden von Knie. Berlin, 1839.

9. „Belisar. Ueber den Unterricht der Blinden." Von Dr. Zeune. Berlin, 1808 &c. 3,4 *M*.

„In dieser Schrift hat der Gründer und erste Director der Königl. Blinden-Anstalt zu Berlin, Professor Dr. Zeune, seine Erfahrungen und Ansichten über Erziehung und Unterricht der Blinden niedergelegt. — Wenn auch vieles davon für die heutige Blinden-Pädagogik nicht mehr maßgebend und vollgültig ist, so wird Zeune's „Belisar" doch immer

eine hervorragende Stellung in der Literatur der Geschichte der Blindenbildung behaupten."

(Berichte über die Lehr- und Lernmittel-Ausstellung des deutschen Lehrervereins zu Berlin im Jahre 1874).

---

10. „Lehrbuch zum Unterricht der Blinden." Von Klein. Wien, 1819. 9 M.
11. „Ueber die Erziehung und den Unterricht der Blinden." Von Hientzsch. Berlin, 1851. 1,5 M.
12. „The blind." Von A. Mitschell. London, 1860.
13. „Ueber mich selbst und meine Unglücksgefährten, die Blinden." Von L. v. Baczko. Leipzig, 1807. 3 M.

Das Buch gehört zu den bedeutsamsten Schriften älterer Zeit. Reich an Gedanken über die Blindenbildung, wichtige Fragen über die Erziehung Blinder erörternd, ist das Studium dieses Werkes jedem Blindenlehrer angelegentlichst zu empfehlen. — Vergl. „Ein Blick in die Blindenliteratur." Von F. Roesner. Brandenburg. Schulblatt. 1870. II. u. III.

14. „Jahresschrift über das Blindenwesen im Allgemeinen, wie über die Blindenanstalten Deutschlands im Besonderen." Von Hientzsch. Berlin, 1854. 3 M.
15. „Die Zukunft der Blinden." Von Scherer. 7. Auflage. Berlin, 1863. Vergl.: „Die Zukunft der Blinden." Von F. Roesner. Berliner Blätter. 1863.
16. „Die Fürsorge für die Blinden von der Wiege bis zum Grabe." Von Pablasek. Wien, 1865. 3 M.
17. „Organ der Taubstummen- und Blindenanstalten in Deutschland und den deutschredenden Nachbarländern." Herausgegeben von Dr. Matthias in Friedberg (Hessen). (Preis des Jahrganges 4 M.)
18. „L'Instituteur des aveugles." „Journal mensuel" par J. Guadet. Paris, 1855—1863.

---

19. „Geschichte des Blinden-Unterrichts und der den Blinden gewidmeten Anstalten in Deutschland, sammt Nachrichten von Blinden-Anstalten in anderen Ländern." Von Joh. Wilh. Klein, kaiserl. Rath, Director des k. k Blinden-Instituts in Wien. Wien, A. Pichler's sel. Wittwe. 1837. 204 S.
20. „Das Blinden-Institut auf der hohen Warte bei Wien. Monographie nebst wissenschaftlichen und biographischen Beiträgen." Wien, 1873. Verlag des Curatoriums des israelit. Blinden-Instituts.
21. „Der erste europäische Blindenlehrer-Congreß in Wien. Protokollarischer Bericht. Herausgegeben vom Congreß-Comité." Wien, 1873.
22. „Die Blinden-Bildungs-Anstalten, deren Bau, Einrichtung und Thätigkeit." Von M. Pablasek, Director des k. k. Blinden-Erziehungs-Institutes in Wien. Wien, 1876. 96 S. 2 M.

X.

Der Unterricht schwachsinniger Kinder.

Von

Heinrich Ernst Stötzner,
Taubstummenlehrer in Leipzig, früher Lehrer an der Erziehungsanstalt für Blödsinnige in Hubertusburg.

Der Unterricht schwachsinniger Kinder.

Die Zahl der schwach- und blödsinnigen Kinder ist viel größer, als die der taubstummen und blinden, und doch ist für diese Aermsten bisher noch sehr wenig gethan worden. Der Staat überläßt es meistens der Privatwohlthätigkeit, für diese Kinder Asyle und Bildungsanstalten zu errichten und meint mit einem Geldbeitrage seine Pflicht erfüllt zu haben. Die Folge davon ist, daß in einzelnen Staaten, z. B. in Oestreich in dieser Beziehung gar nichts, in den andern nur sehr wenig gethan wird. Sanitätsrath Dr. Heinrich Laehr zählt in seinem Schriftchen — die Idiotenanstalten Deutschlands und der benachbarten deutschen Länder, Berlin 1874 — für Deutschland 23 derartige Anstalten, für Oestreich keine, und für die Schweiz eine auf. Und gerade in den Alpenländern finden sich die meisten Cretinen und Idioten. —

Ehe ich aber meiner Aufgabe näher trete, gilt es zunächst einige Begriffserklärungen festzustellen. Ich folge hier ärztlichen Autoritäten. Medicinalrath Dr. Brandes in Hannover sagt in seinem Werke: „Der Idiotismus und die Idiotenanstalten. Hannover 1862“: „Unter Idiotismus versteht man jene Art des Schwach- und Blödsinns, in welchem die Geisteskräfte sich niemals oder doch nur sehr mangelhaft entwickelt haben, oder wenn sie in ihrer natürlichen Entwickelung frühzeitig gehemmt, unterbrochen oder mehr oder weniger rückgängig geworden sind. Der fragliche Zustand ist entweder angeboren, oder wird in den Kinderjahren erworben, ehe die geistige Entwickelung vollendet ist. Der Idiotismus unterscheidet sich in ganz bestimmter Weise von dem secundären Blödsinn, indem letzterer der endliche Ausgang vorangegangener Seelenstörungen bei einem zuvor Geistesgesunden ist. Der Idiot war niemals geistig gesund oder irgend eine schwere Gehirnkrankheit setzte schon frühzeitig seiner geistigen Entwickelung ein Ziel. Der Sekundär-Blödsinnige war geistig gesund, wird geisteskrank (melancholisch, tobsüchtig oder wahnsinnig), dann verwirrt und endlich blödsinnig. Ebenso ist der Idiotismus (Blödsinn) vom Cretinismus zu unterscheiden. Der Cretinismus ist eine Krankheit, deren Erscheinungen sich in den verschiedenen Geweben: im Gehirn, in den Knochen, der Haut, dem Zellgewebe, der Schilddrüse u. s. w. offenbaren und der Cretin trägt den Ausdruck dieser tiefen constitutionellen Störung des ganzen Organismus in einer allgemeinen Mißgestaltung zur Schau. Bei den Idioten ist dies nicht der Fall. Beiden ist aber das Symptom der gänzlich fehlenden oder mangelhaften geistigen

Entwickelung eigen, so daß der Cretin in geistiger Beziehung auch ein Idiot ist. Weiter muß hervorgehoben werden, daß der Idiotismus eine sporadische, der Cretinismus eine in manchen, namentlich gebirgigen Gegenden endemische Krankheit ist."

Guggenbuhl erklärt Idiotismus als Geistesschwäche bis zum Erlöschen der Seelenthätigkeit ohne körperliche Gebrechen und Cretinismus als Geistesschwäche mit körperlichen Gebrechen. Natürlich sind sowohl beim Idiotismus, wie beim Cretinismus die verschiedenartigsten Grade und Abstufungen vorhanden, wie denn z. B. Imbecillität (Schwachsinnigkeit) Stupidität (Stumpfsinnigkeit) geringere Grade der geistigen Schwäche bezeichnen. In neuerer Zeit faßt man alle diese Zustände in dem Begriffe Idiotismus zusammen, versteht also unter Idioten alle geistig abnormen Kinder. Hervorragende Aerzte, wie Dr. Laehr, Dr. Tigges, Dr. Kind, Dr. Köhler zählen alle Idioten zu den Irrsinnigen und erklären, daß Idiotie auf einem Gehirndefect beruhe. Medicinalrath Dr. Tigges aus Schwerin erklärte bei der im November 1874 zu Berlin abgehaltenen Conferenz für Idioten-Heil-Pflege: „Bei der Frage, ob Idiotie Geistesschwäche oder Geisteskrankheit sei, ist zu bemerken, daß der Sprachgebrauch die Idiotie unter Geisteskrankheit einreiht. Nach dem Zurechnungsfähigkeits-Paragraphen ist keine Strafbarkeit vorhanden, wenn die Handlung in krankhafter Störung der Geistesthätigkeit ausgeführt wurde, durch welche freie Willensbestimmung ausgeschlossen war, darnach wird jeder Gerichtsarzt einen großen Theil der Fälle von Idiotie unter jene Rubrik, die Geisteskrankheiten, einreihen. Der Zustand der Idiotie konnte sich nur unter krankhaften Bedingungen entwickeln, entweder in Folge erblicher Uebertragung oder in Folge von Gehirnkrankheit während des Uterinallebens oder nach der Geburt in Folge solcher. Indem sich diese Krankheiten bis zu einem gewissen Punkte wieder ausgleichen, ist eine Heilung mit Defect entstanden. Es liegen so die Verhältnisse vor, wie bei einem Bein, das an Knochenkrankheit litt, welche heilte, während eine Verkrümmung des Beins zurückblieb. Jenes defekte Gehirn ist zu manchen Leistungen fähig, doch schließt es eine größere Disposition zu weiteren Erkrankungen (akuten Seelenstörungen ꝛc.) ein." In derselben Versammlung sagte Dr. Köhler aus Hubertusburg:

„Der angeborene, angeerbte, selten später erworbene kindliche Blödsinn unter der allgemein üblichen Bezeichnung Idiotismus besteht keineswegs immer und in allen Fällen in dem gänzlichen Darniederliegen aller psychischen Functionen, in der unbesiegbaren geistigen Nullität, in Apathie und Willenlosigkeit. Die Idiotie ist eine Entwickelungshemmung aus dem fötalen Leben her mit oder ohne erbliche Anlage, welche aber später mit der fortschreitenden körperlichen Entwickelung einer gewissen Ausgleichung zustrebt. Diese Ausgleichung wird um so vollkommener und umfassender, je mehr sich der entwickelnde Organismus, vor Allem das Organ des ganzen geistigen Lebens, das Gehirn, der Norm nähert und unter um so günstigeren äußern Verhältnissen sich das Individuum befindet. Angemessene individualisirende Diätetik des Körpers und der Seele, Pflege, Gewöhnung, unausgesetzte Führung und Unterricht, wie er dem geringen Fassungsvermögen entspricht, sind die hauptsächlichsten Bedingungen, unter denen jene Weiterentwickelung vor sich geht

und sie geschieht am besten und günstigsten in den Anstalten, welche jene Bedingungen am besten zu erfüllen im Stande sind. Mögen nun dieselben Idioten-Pflege-Erziehungs- oder Versorganstalten genannt werden, jedenfalls haben sie dieselbe Aufgabe, wie die Irrenanstalten: Die möglichste Zuführung zur Norm.

Der Unterricht, als letzte Staffel des Bildungsgeschäftes, kann natürlich erst dann eintreten, wenn das Gehirn empfänglich und fähig geworden ist, aus dem angesammelten Vorrath von Anschauungen, Begriffe und Schlüsse zu bilden und dieselben in Worten wieder zu geben, er ist und kann aber nur der vorbereitenden physischen und psychischen Pflege und Gewöhnung coordinirt sein und mit derselben Hand in Hand gehen."

Wie unterscheiden sich nun die verschiedenen Grade des Blödsinns?

Einer der vorzüglichsten Idiotenlehrer, der Inspector Landenberger in der Anstalt Schloß Stetten in Würtemberg erklärt sich dahin: „Wir unterscheiden drei durch den Zustand des Willens natürlich abgegrenzte Stufen des jugendlichen Blödsinns und benennen diejenigen Individuen, bei welchen statt des Willens nur der blinde Trieb den Körper regiert, die also keiner willkürlichen Bewegung fähig sind, eine vorgemachte Bewegung z. B. nicht nachahmen können, demnach nur als gewöhnungsfähig sich darstellen, als rein Blödsinnige; solche Kranke, welche mit Willkür über sich verfügen, damit einer oft weitgehenden Entwicklung fähig sind, aber dennoch des Vernunftlebens ermangeln, als Kranksinnige, während die rein Schwachsinnigen den Character der Vernünftigkeit und Bildungsfähigkeit haben, da ihr Wille nicht bloß durch selbstische, sondern auch durch vernünftige, sittliche und religiöse Motive bestimmt werden kann, jedoch nur in dem Maße, wie wir es bei gesunden Menschen im jugendlichen Alter sehen, wo die Leitung durch eine höhere Auctorität nicht entbehrt werden kann."

Diese Eintheilung ist aber mehrfach angegriffen worden; in praktischer Beziehung ist jedenfalls das ausreichend, was Medicinalrath Dr. Brandis sagt: „Da der Idiotismus die Folge verschiedener schwerer Erkrankungen des Gehirns ist, so muß es einleuchten, daß die hervorstechendsten Erscheinungen desselben innerhalb der von diesem Organe beherrschten oder beeinflußten Thätigkeiten zu suchen sind. Die Geistesthätigkeiten können wir uns nicht vom Gehirn getrennt denken, und stellen wir dieselben bei unserer Betrachtung voran. Das charakteristische Symptom auf diesem Gebiete ist die Schwäche oder das gänzliche Erloschensein aller oder der meisten geistigen Funktionen. Diese Schwäche kann verschiedene Abstufungen haben und geht von geringeren Graden geistiger Beschränkung und Dummheit (Bornirtheit, ingenium tardum) bis zur vollkommenen geistigen Nichtigkeit. Zuweilen kommen auch partielle Beschränkungen einzelner Seelenthätigkeiten neben besserer oder ganz normaler Entwickelung anderer vor. Es ist hiernach begreiflich, daß man versucht hat, verschiedene Arten und Grade des Idiotismus aufzustellen; indessen wird so immer nur eine künstliche Eintheilung erzielt und sind strenge Grenzen zwischen den einzelnen Graden nicht anzugeben. Es genügt in praktischer Beziehung, den Blödsinn geringeren Grades (den Schwachsinn, imbecillitas) von demjenigen höhern Grades (den eigentlichen Blödsinn, fatuitas) zu trennen." Die Grenzlinie zwischen Schwach- und Blödsinn

läßt sich natürlich nicht scharf ziehen. Oft, jedoch nicht immer, wird die Sprache maßgebend sein. Ein Kind also, das noch im Besitze der Sprache ist, demnach seine Wünsche und Gedanken, mögen dieselben auch noch so armselig sein, in zusammenhängenden Worten ausdrücken kann, wird mit seltenen Ausnahmen noch bildungsfähig sein. Wohl zu unterscheiden ist hier von Sprachfertigkeit die Sprechfertigkeit und Geschwätzigkeit. Geschwätzigkeit mit Irrsinn verbunden gibt für die Bildungsfähigkeit des Idioten keinen Maßstab ab, im Gegentheil erklären erfahrene Idiotenlehrer, daß vielschwatzende Kinder nicht selten auf tiefster Stufe stehen bleiben. Ein anderer Prüfstein, der in manchen Anstalten, z. B. in Stetten, bei der Aufnahmeprüfung angewandt wird, ist, ob das Kind eine vorgemachte Bewegung nachzuahmen im Stande sei oder nicht. Meistens wird aber eine längere Zeit der Beobachtung nöthig sein, um hier die bestimmte Erklärung abgeben zu können, ob das Kind bildungsfähig ist oder nicht. Bei dem schwachsinnigen Kinde ist also noch Auffassungsvermögen, Sprache, Wollen und Empfinden vorhanden, wenn auch oft nur in sehr geringem Maße. Bei dem eigentlichen Blödsinnigen dagegen ist der Geist gänzlich gebunden. Mit sehendem Auge sieht er nicht, mit hörenden Ohren hört er nicht und darum gehen ihm auch alle Vorstellungen und Begriffe ab. Seine Sprache ist ein gedankenloses Schwatzen oder er stößt unartikulirte Laute aus. Er scheut keine Gefahr und die ganze körperliche und geistige Erscheinung zeigt, daß bei ihm von Unterricht und Erziehung keine Rede sein kann, daß höchstens ein Abrichten zu bestimmten Thätigkeiten möglich ist. Für diese Armen sind Asyle und Versorg- oder Verpfleganstalten einzurichten.

Anders verhält es sich mit dem schwachsinnigen Kinde. Die Idiotenanstalten haben bewiesen, daß diese zu brauchbaren Menschen erzogen werden können, wenn auch eine vollkommene Ausgleichung nie eintreten kann. Dringend nothwendig aber ist es, daß das schwachsinnige Kind von dem blödsinnigen getrennt wird. Ist dies nicht der Fall, so liegt die Gefahr nahe, daß dann das schwachsinnige Kind allmählich auf die tiefere Stufe herabsinkt. Die größeren Idiotenanstalten gliedern sich demnach in drei Hauptabtheilungen. Die neu aufgenommenen Zöglinge kommen zunächst in die Vorschule oder Versuchsstation. Nach genauer Beobachtung gehen dann die Bildungsfähigen in die eigentliche Schule, die nicht Bildungsfähigen in das Asyl über. Hieran schließt sich die Beschäftigungsanstalt, welche die Bessern für das praktische Leben ausbildet, sich aber auch derer annimmt, die nie selbständig in's Leben treten können. Jene Bildungsfähigen, die aus der Versuchsstation in die eigentliche Schule aufgenommen werden, das sind die Schwachsinnigen, bei denen sich also „das Gehirn der Norm nähert". Jene aber, die in das Asyl, in die Versorg- und Pfleganstalt übergehen, sind die eigentlich Blödsinnigen, bei denen die „physischen Functionen gänzlich darniederliegen". Mit ihnen kann die Pädagogik wenig oder gar keine Erfolge erzielen.

Freilich, als im Jahre 1841 Dr. Guggenbühl auf dem Abendsberg bei Interlaken in der Schweiz die erste Cretinenanstalt errichtete, da meinte man das Uebel an der Wurzel angegriffen zu haben, da hoffte man auch die tiefststehendsten Cretins und Idioten heilen zu können. Ganz Europa sammelte für Guggenbühl's Anstalt und man pries den jungen Arzt als einen Wohlthäter des Menschengeschlechts. Ueberall wurden derartige Anstalten gegründet — aber die geträumten Erfolge blieben aus.

Man erkannte in den Anstalten nach jahrelangem Mühen und Arbeiten, daß man Idioten höchstens dressiren, keineswegs aber bilden, am allerwenigsten heilen könne. Guggenbühl selbst, der es gewiß Anfangs mit dieser Angelegenheit redlich genommen hatte, wurde später als Charlatan entlarvt. So hoch früher die Begeisterung gestiegen, so tief faßte jetzt das Mißtrauen gegen alle diese Bestrebungen Wurzel und nur mit Mühe fristeten die betreffenden Anstalten, die mit wenigen Ausnahmen — nur Sachsen und Mecklenburg hatten Staatsanstalten errichtet — durch Privatwohlthätigkeit erhalten wurden, ihr Dasein. Jetzt ist es wieder besser geworden, aber die Zahl der Anstalten entspricht noch lange, lange nicht dem Bedürfnisse darnach. Gut kann es erst werden, wenn sich der Staat und die Gemeinden energisch der armen Idioten annehmen.

Sanitätsrath Dr. Laehr hat in einem besondern Schriftchen (Berlin 1874, bei Georg Reimer) „die Idiotenanstalten Deutschlands und der benachbarten deutschen Länder" aufgeführt. Die mir bekannt gewordenen Veränderungen habe ich hier beigefügt.

Deutschland: Königreich Preußen.

Provinz Preußen. Rastenburg. Vorstand zur Zeit Regierungspräsident a. D. von Salzwedell.
" Brandenburg. Wilhelmstift zu Potsdam. Inspector Großmann, Stabsarzt Dr. Dominik.
" " Berlin. Schönhauser Allee Nr. 135. Dr. J. Albu.
" Pommern. Kückenmühle bei Stettin. Vorsteher Heise.
" Schlesien. Rettungshaus Schreiberhau. Inspector Gerhardt.
" " Craschnitz bei Militsch. Inspector und Prediger Endemann. Oberstabsarzt Dr. Krause.
" Sachsen. Die Reinstedter Anstalten
" " Das Elisabethstift in Reinstedt
" " Gottessorge in Wernigerode
" " Asyl Kreuzhilfe auf Haus Detzel bei Neuhaldensleben
} Vorstand zur Zeit Superintendent a. D. Hardeland.
" Westphalen. Bielefeld. Anstalt für Epileptische und blödsinnige Knaben.
" Rheinland. Anstalt Hephata in Gladbach. Director C. Barthold, Arzt Dr. Wolf in Rheydt.
" Hohenzollern. vacat.
" Hannover. Langenhagen bei Hannover. Director und dirigirender Arzt Dr. Kind.
" Hessen-Nassau. Scheuern bei Nassau a. d. Lahn. Vorsteher Dr. med. Horny.
" " Birlenbach bei Dietz. Lehrer Siebenhaar, Dr. Schulz.
" Schleswig-Holstein. Kiel. Vorsteher Johann Meyer.
" " Schleswig. Vorsteher Dr. L. Stender.
" " Sondersburg. Dr. Hansen.

Unmittelbare Reichslande Elsaß und Lothringen. vacat.

Königreich Baiern.

Ecksberg bei Mühldorf in Oberbaiern. Direction Joseph Probst. Arzt Dr. Max Medicus.
Neudeltesau, Polsingen } in Mittelfranken. Vorsteher Fr. Meyer. Rector der Diaconissenanstalt.
Glött bei Dillingen.

Königreich Sachsen.

Hubertusburg bei Wermsdorf. Staatsanstalt. Medicinalrath Dr. Ehrt. Oberlehrer Pflugk.
Möckern bei Leipzig. Kern'sche Anstalt. Arzt Dr. Kern.
Dresden. Neustadt. Oppelstraße 22b. Lehrer Wilh. Schröter.

Königreich Würtemberg.

Mariaberg im Oberamt Reutlingen. Vorstand Regierungsdirector von Schwandner in Reutlingen.
Stetten im Oberamt Canstadt. Inspector Landenberger.

Großherzogthum Baden. vacat.

Großherzogthum Hessen.

Alicestift in Darmstadt. Vorsteher und Lehrer Roth. Arzt Dr. Draudt.

Großherzogthum Mecklenburg=Schwerin.

Schwerin. Staatsanstalt. Vorsteher und Inspector J. Basedow.

Großherzogthum Mecklenburg=Strelitz. vacat.

Großherzogthum Oldenburg. vacat.

Großherzogthum Sachsen=Weimar.

Jena.

Herzogthum Braunschweig.

Eckerode. Vorstand Pastor Stutzer.

Herzogthum Anhalt. vacat

Herzogthum Sachsen=Meiningen. vacat.

Herzogthum Sachsen=Coburg=Gotha. vacat.

Fürstenthümer Lippe. vacat.

Freie Städte Bremen und Lübeck. vacat.

Freie Stadt Hamburg.

Alsterdorfer Anstalten. Vorsteher Pastor Dr. Sengelmann.

Oestreichischer Kaiserstaat.

Prag. (?)

Die Schweiz.

Basel. Arzt Dr. Hagen.
Uznach in St. Gallen. (?)

Russische Ostseeprovinzen.

Riga. Frau Th. Platz.

Die meisten dieser Anstalten sind auf Privatwohlthätigkeit angewiesen und sind größtentheils durch die innere Mission ins Leben gerufen worden. Bis jetzt haben nur das Königreich Sachsen und das Großherzogthum Mecklenburg=Schwerin besondere Staatsanstalten aufzuweisen.

Es werde hier gleich mit erwähnt, daß namentlich die Anstalt Schloß Stetten in Würtemberg die Mutteranstalt mehrerer Idiotenanstalten geworden ist. So erhielten z. B. die Anstalten Hephata in der Rheinprovinz, die Neinstedter Anstalten am Harz, die Kückenmühle bei Stettin Vorsteher und Lehrer, die ihre specielle Ausbildung als Idiotenlehrer bei dem würdigen, um diese Angelegenheit hochverdienten Inspector Landenberger in Stetten empfingen.

Wieviel aber noch auf dem Gebiete der Idiotenbildung zu thun ist, das, glaube ich, bezeugt die vorstehende Tabelle deutlich genug. Hier und da sind Anregungen zur Bildung von Anstalten gegeben worden. So hielt Schulrath Dr. Möbius aus Gotha im Herbst 1874 auf der Lehrerversammlung in Gera einen vortrefflichen Vortrag über Bildung und Erziehung schwachsinniger Kinder und veranlaßte die Versammlung dahin zu wirken, daß für die thüringischen Staaten eine derartige Anstalt in's Leben gerufen werde. In Wien will der Gemeinderath ebenfalls ein solches Institut errichten und in Sachsen ordnet das neue Schulgesetz besondere Schulen und Anstalten für schwachsinnige Kinder an. Mögen diese Bemühungen mit Erfolg gesegnet sein.

Es muß für diese unglücklichen Kinder gesorgt werden!

Vor allen Dingen suche man denen zu helfen, denen noch zu helfen ist, also den Idioten geringeren Grades, den Schwachsinnigen. Wie nun die Zahl der Schwerhörigen viel größer ist als die der Blinden, wie es viel mehr Schwachsichtige giebt, als Blinde, so giebt es auch viel mehr Schwachsinnige als Blödsinnige. Die statistischen Tabellen geben hier keinen Ausweis, trotz der Rubrik „Schwach- und Blödsinnige“, da in der Regel hier nur die Tiefblödsinnigen aufgeführt werden. Es finden sich große Ortschaften, in denen man kein blindes, kein taubstummes, kein blödsinniges Kind findet; aber es giebt kaum eine Volksschule, in der nicht ein oder einige schwachsinnige Kinder wären. Man denke nur an die eigne Schule. Gewiß steigen da in jedes Erinnerung bleiche verkümmerte Kindergestalten empor, die immer zuletzt in der Klasse sitzen, die trotz aller Mühe des Lehrers nichts lernen, die dem Muthwillen und den Neckereien aller preisgegeben sind — das sind solche arme schwachsinnige Kinder. Ihre Zahl ist namentlich in größeren Städten sehr erheblich. So stellte es sich vor mehreren Jahren in den Dresdner und Leipziger Volksschulen heraus, daß etwa ein halb Procent der schulpflichtigen Kinder als schwachsinnig bezeichnet werden mußte.

Das Hauptcontingent liefern die untern Volksklassen, denn abgesehen davon, daß diese eben den größten Theil der Bevölkerung bilden, fehlt es gerade hier so oft an zweckmäßiger Ernährung, gesunder Wohnung und sorgfältiger Erziehung, daß es kein Wunder ist, wenn sich hier die Zahl als eine wahrhaft schreckenerregende herausstellt. Wohl aber ist's ein Wunder zu nennen, daß unter solchen Verhältnissen die Zahl nicht noch größer ist; es ist dies ein Beweis mehr für die Unverwüstlichkeit der menschlichen Natur. Medicinalrath Dr. Brandes sagt: „Als besonders schädlich auf die körperliche und geistige Entwicklung des Kindes sind hier hervorzuheben, die in ärmeren Klassen so gewöhnliche mangelhafte Ernährung des Säuglings und des kleinen Kindes, mangelhafte Reinlichkeit, das Ueberheizen der Zimmer, das ängstliche Warmhalten der Kinder, namentlich des Kopfes, Angst vor dem Oeffnen der Fenster und vor jedem Luftzuge. Dazu kommt noch hie und da die unselige Mode, das unruhige Kind mit Schlaftropfen oder Branntwein zu besänftigen. Sind die Wohnungen nun feucht, dumpfig ohne Licht und Sonne, nach engen Höfen, engen Straßen, sogar im Keller gelegen, wie dies in größern Städten etwas ganz Gewöhnliches ist, sind die Wände feucht, mit Schimmel bedeckt, die Betten mit feuchtem, halbfaulem Stroh gefüllt, wird zugleich in dem schon übervölkerten Zimmer noch gekocht, so ist es leicht erklärlich, daß das Kind, welches verdammt ist, in dieser Atmosphäre aufzuwachsen, nicht gedeihen kann. Man hat gerade in solchen Wohnungen viele idiotische Kinder angetroffen und von einer eigenen Art des Cretinismus in größeren Städten gesprochen.“ Da sich fast alle die eben erwähnten Schädlichkeiten bei der ärmeren Volksklasse vereinigt finden, so ist es nicht zu verwundern, wenn die Statistik zeigt, daß bei weitem die Mehrzahl aller Idioten jener Klasse angehört.

Gewöhnlich wird der Zustand dieser Kinder erst in der Schule erkannt. Vorher bemerken die Eltern wohl auch, daß ihr Kind entweder stiller und theilnahmsloser, oder auch fahriger und aufgeregter, als die andern Kinder ist, daß es viel später laufen und sprechen lernt, daß es täppisch und unbeholfen bleibt; aber es ist ein kränkliches Kind, mit den

Jahren wird es sich schon finden. Die Schulzeit kommt heran. Nun, denken die Eltern, wird es mit ihm besser werden. Aber hier, im Vergleich mit den Altersgenossen des Kindes, tritt der Unterschied nur greller zu Tage. Schon körperlich stehen sie diesen nach; sie sind weniger wohlgebildet, sind schwächlicher, kränklicher als jene. Das Auge ist matter, der Gang, die ganze Körperhaltung schlaffer. Auf den Spielplätzen fühlen sie sich unbehaglich, denn sie sind hier dem Muthwillen der andern preisgegeben, und es fehlt ihnen an Geschick, sich zu vertheidigen. Sie sehen lieber zu, als daß sie selbst am Spiele theilnehmen, oder starren gedankenlos vor sich hin. Wie die andern ihnen auf dem Spielplatze an Munterkeit, Beweglichkeit oder Geschicklichkeit weit überlegen sind, so auch drinnen in der Schulstube. Die Fassungskraft, das Wollen und Vollbringen ist auch schwächer, als das ihrer glücklichern Mitschüler. Während diese längst lesen und schreiben können, stehen sie noch bei den ersten Anfängen. Ihr Gedächtniß vermag nur schwer die Formen der Buchstaben festzuhalten, und die ungeschickten Finger wollen nicht mit Stift und Feder umgehen lernen. Sie sind die letzten in der Klasse, selbst die im nächsten Jahre Eintretenden überflügeln sie bald. Die armen Kinder können ja auch beim besten Willen nicht mit den andern gleichen Schritt halten. Ebenso gut könnte man von einem Lahmen verlangen, daß er beim Wettlauf nicht hinter denen, die gesunde Beine haben, zurückbleibe.

Der Lehrer ist schlimm mit solchen Kindern dran. Er müht sich anfangs wohl rechtschaffen mit ihnen ab und versucht's auf jede Weise, die harte Schale, die hier den Geist umgiebt, zu durchbrechen. Jedoch es geht zu langsam vorwärts. Die anderen sind schon viel, viel weiter und um ein oder zwei Kinder willen kann er doch nicht die ganze Klasse aufhalten. Da wird er vielleicht ungeduldig und meint mit Strafen schneller vorwärts zu kommen; aber die Sache wird dadurch nur schlimmer, denn nun verliert das arme Kind mit der Liebe zum Lehrer auch alles Vertrauen zu sich selbst. Allen diesen Kindern fehlt es ja von Haus aus an Willenskraft. Jetzt wird es immer matter, wird vielleicht gar stöckisch und trotzig. Da giebt der Lehrer das Kind auf. Es wird als nicht bildungsfähig aus der Schule entlassen, oder im günstigsten Falle lernt es vielleicht mit Mühe und Noth noch etwas lesen und schreiben, lernt vielleicht die Hauptstücke auswendig und wird nun confirmirt, um später den Angehörigen oder der Gemeinde zur Last zu fallen.

Das ist das Schicksal von hunderten solcher armer Kinder.

Was wird nun weiter mit ihnen? Gewöhnlich bleiben sie sich selbst überlassen, namentlich die große Zahl, welche den ärmeren Klassen angehört, und sinken körperlich und geistig immer tiefer. Da sie selten gehörig behütet werden, so sind sie häufigen Beschädigungen ausgesetzt, und nicht selten kommen sie durch zufälliges Ertrinken, Verbrennen, Herabstürzen ꝛc. ums Leben. Andere verkümmern im Armenhause oder werden auf den Bettel geschickt. „Manchem dieser Unglücklichen — sagt Medicinalrath Dr. Brandes — begegnen wir noch in ganz anderer Lage, nämlich auf der Anklagebank der Schwurgerichte und als Gefangene in den Strafanstalten. Sie erscheinen hier entweder als Werkzeuge oder als Verführte, indem irgend ein vollsinniger Verbrecher sie durch Drohungen oder Versprechungen zur Begehung irgend einer frevelhaften That verleitet hat, oder sie sind

durch ihre Leidenschaften, durch Rachsucht, Zorn, sinnliche Begierden auf die Bahn des Verbrechens getrieben. Namentlich sind es am gewöhnlichsten Brandstiftung, Mord und Vergehen gegen die Sittlichkeit, deren sie angeklagt werden. Ihr Geisteszustand pflegt dann erst in seiner ganzen Gefährlichkeit erkannt zu werden. Nicht selten findet man unter den Bettlerinnen, Vagabondinnen, Diebinnen, den liederlichen Frauenzimmern und den Bewohnerinnen der Zucht- und Arbeitshäuser Schwachsinnige geringeren Grades. Die Armuth, das Elend, Dummheit und Sinnlichkeit haben sie auf diesen Weg getrieben, und die mangelhafte Erkenntniß ihres Geisteszustandes von Seiten ihrer Mitmenschen, ihrer Richter, der Strafanstaltsvorgesetzten und Aerzte erhalten sie auf diesem Wege."

Die wissenschaftliche Beilage der Leipziger Zeitung bringt Berichte über den geistigen Zustand der in den sächsischen Strafanstalten Inhaftirten. In Zwickau waren 1867 1321 Männer eingeliefert worden. In Beziehung auf die geistigen Fähigkeiten waren davon 369 Personen gut, 694 mittelmäßig und 258 mangelhaft ausgestattet. Die Kenntnisse in Religion waren bei 87 Mann gut, bei 515 mittelmäßig, bei 477 schlecht und 242 waren ganz vernachlässigt. Lesen konnten 417 gut, 522 mittelmäßig, 224 schlecht; 93 konnten nur buchstabiren und 65 aber gar nicht lesen. Im Schreiben bestanden 238 gut, 481 mittel, 371 schlecht, 231 konnten gar nicht schreiben. Im Rechnen waren 203 gut unterrichtet, 376 konnten nur die vier Spezies, 488 konnten diese nur theilweise, 254 konnten gar nicht rechnen. In Bezug der Sprachkenntniß waren 195 gut, 555 mittelmäßig, 571 schlecht unterrichtet. Anderwärts sind ähnliche Beobachtungen gemacht worden. Gewiß würden sich die Zucht- und Armenhäuser etwas weniger füllen, wenn Staat und Gemeinde für eine bessere Schulbildung der Schwachsinnigen sorgten.

Jetzt sucht die Volksschule sich ihrer zu entledigen, denn da ihr Ziel immer höher gesteckt wird, hat sie keine Zeit, sich um diese Armen zu kümmern; die Taubstummenanstalten weisen sie zurück; werden sie in Idiotenanstalten gebracht, so liegt die Gefahr nahe, daß sie geistig tiefer sinken, und dasselbe tritt natürlich auch ein, wenn sie sich selbst überlassen bleiben. Um nun wenigstens einem großen Theile zu helfen, *gründe man zunächst in allen größeren Städten Schulen für schwachsinnige Kinder, damit diese, die später zum großen Theile der Gemeinde und dem Staate zur Last fallen, durch geeignete Persönlichkeiten und entsprechenden Unterricht zu brauchbaren Menschen herangebildet werden.*

Welche Aufgabe ist denn bei Erziehung dieser Kinder zu lösen? — Sie sollen zu frommen brauchbaren Menschen herangebildet werden. Jetzt füllt ein guter Theil dieser Unglücklichen, wie ich schon vorher gezeigt habe, die Armen- und die Arbeitshäuser und fällt damit dem Stadt- und dem Staatssäckel zur Last. Das muß anders werden. Auch die Schwachsinnigen sollen als Erwachsene durch ihrer Hände Arbeit ihr Brod verdienen und nicht wie Schmarotzerpflanzen vom Marke Anderer zehren. Daß dies möglich ist, hat, wie ich schon bemerkt, die Erfahrung bewiesen. Man erkundige sich nur in Hubertusburg und in andern derartigen Anstalten; mit vielen lebendigen Beispielen wird der Beweis geliefert, daß schwachsinnige Kinder erwerbsfähig werden können, wenn auch, wie ich hier wiederhole, ein vollständiger Ausgleich

nie eintreten, also ein Schwachsinniger nie einem sich normal Entwickelnden gleich stehen wird. Unmögliches darf man nicht verlangen, und auch hier wird bei Manchem alle Arbeit vergeblich sein, — gerade wie bei manchem geistig gesunden Menschen, der trotz Schule und Erziehung ein Taugenichts wird. Das Ziel aber, schwachsinnige Kinder zu brauchbaren Menschen heranzubilden, kann nicht dadurch erreicht werden, daß man sich abmüht, denselben täglich in einigen Stunden etwas mehr Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen; hier gilt es, den ganzen Menschen zu erfassen. Erziehung und Unterricht dürfen bei diesen Kindern am allerwenigsten getrennt werden. So unbeholfen das schwachsinnige Kind in geistiger Beziehung ist, ebenso ungeschickt ist es auch im Gebrauch der eigenen Glieder. Es muß spielen und arbeiten, muß Anstand und Sitte lernen. Es müssen Veranstaltungen getroffen werden, durch welche man diese Kinder auf das praktische Leben vorbereitet. Wie die Mädchen in weiblichen Handarbeiten unterrichtet werden, so muß man auch den Knaben jene Handfertigkeit und Handgeschicklichkeit mitzugeben suchen, die sie später bei Erlernung eines Handwerks oder jeder andern praktischen Arbeit so nothwendig gebrauchen. Während andere Kinder pappen, schnitzeln, bauen 2c. und sich damit unbewußt für einen Beruf vorbereiten, sind die schwachsinnigen Kinder in der Regel so ungeschickt, daß sie hierzu, selbst zu einfachen Spielen, erst angeleitet werden müssen. Auf der untern Stufe werden einfache Körperbewegungen und Spiele ausgeführt, wie sie Director Barthold in seinem Schriftchen „Der erste vorbereitende Unterricht für Schwach- und Blödsinnige. M.-Gladbach, 1875“ in reicher Auswahl mitgetheilt hat. Später würden leichte Korbmacherarbeiten, wie sie z. B. in Hubertusburg mit großem Erfolg eingeführt sind, am passendsten sein. Die größern Knaben könnten auch mit Papp- und leichten Holzarbeiten beschäftigt werden. Ganz vortrefflich erweisen sich Garten- und Feldarbeiten, wie denn ein Garten zur Erziehung und Bildung schwachsinniger Kinder unbedingt nothwendig ist. Solche Handarbeiten werden nicht nur für das spätere Leben, sondern auch für die geistige Entwickelung von großem Erfolge sein.

Aus alledem geht hervor, daß sich hier ein ganz besonderer Zweig der Pädagogik ausbildet, der dieselbe Berechtigung hat, wie die Taubstummen- und Blindenbildung. Vor allen Dingen muß beachtet werden, daß bei diesen Kindern mehr als bei anderen der körperlichen Pflege ganz besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden ist. Der Unterricht allein thut es nicht, es müssen noch andere Factoren mitwirken, als: Spiel, Handarbeit, Aufenthalt in gesunder reiner Luft 2c. Es geht daraus hervor, daß eine derartige Schule, wie ich sie vorgeschlagen und in einem besonderen Schriftchen: „Schulen für schwachsinnige Kinder, Leipzig 1864. Winter'sche Verlagshandlung“ näher begründet habe, eine ganz andere Organisation haben muß, als die Volksschule. Am zweckmäßigsten werden sich geschlossene Anstalten erweisen, in welche nur schwachsinnige, nicht aber auch blödsinnige Kinder aufgenommen werden dürfen. Für größere Städte schlage ich der Billigkeit wegen Schulen vor, die in ähnlicher Weise einzurichten sind, wie die Bewahranstalten, wo also die Kinder dem elterlichen Hause nicht ganz entnommen, wohl aber den größten Theil des Tages unter zweckentsprechender pädagogischer Aufsicht und Behandlung stehen. Zu warnen ist aber vor sogenannten Nachhilfe-

klassen, in denen diese Kinder täglich nach der Schulzeit eine oder einige Stunden besonders unterrichtet werden. Sie schaden nur und sind für Lehrer wie für Schüler eine Qual. Dr. Brandes sagt: „Da das Organ, auf welches man wirkt, krank ist, so darf es nicht übernommen werden, weil sonst rasch Ermüdung und völlige Erschöpfung eintritt. Das Geistige im schwachsinnigen Kinde ist ein zarter Keim, der durch milde Wärme und Geduld langsam zu einer gewissen Entwickelung gebracht werden kann, der aber die Hitze des pädagogischen Treibhauses nicht verträgt."

Wie soll nun der Unterricht schwachsinniger Kinder beschaffen sein?

Ich folge bei Beantwortung dieser Frage zunächst in der Aufstellung von Uebungen, welche das Kind im freien willkürlichen Gebrauch seiner Glieder üben, dem bereits erwähnten Schriftchen von Director Barthold in M.-Gladbach „Der erste vorbereitende Unterricht für Schwach- und Blödsinnige" und dann dem von mir in dem Schriftchen „Schulen für schwachbefähigte Kinder" aufgestellten Lehrgange.

Für den Unterricht schwachsinniger Kinder gelten von Anfang bis zu Ende vor allem die Hauptregeln:

So anschaulich — oder noch besser — so handgreiflich wie möglich!

Man gehe nicht nur Schritt vor Schritt, sondern Schrittchen vor Schrittchen vorwärts!

Man wechsle fleißig mit den Unterrichtsgegenständen ab; im Anfang aller Viertelstunden!

Unterste Stufe.

Uebungen, welche das Kind im freien, willkürlicher Gebrauch seiner Glieder üben.

Gehen — einzeln, hinter einander, neben einander. Mit angefaßten Händen im Kreise gehen.

Treten — also Bewegen der Füße, ohne von der Stelle zu gehen.

Sitzen — Aufstehen — Auf! Nieder!

Laufen nach einem bestimmten Ziele, einem Balle, einem eßbaren Gegenstande 2c.

Haschen — Ein Kind sucht das andere zu haschen.

Armbewegungen — ausstrecken — zurückziehen — hoch — nieder — Hände schließen — öffnen — Hände falten — Arme schwingen.

Beinbewegungen — Ausstoßen — hüpfen 2c.

Bewegungen mit dem Kopfe, dem Rumpfe.

Aufstellen und Hinstellen oder Hinlegen von Gegenständen — eines Steines, Korbes, Buches, Glases 2c.

Etwas in die Höhe — auf einen Schrank 2c. legen und wieder herabnehmen.

Steigen der Treppen, auf einen Stuhl, Tisch, eine Bank 2c.

Uebungen mit Ball, Kugel, Rechen, Schiebkarren, Wagen etc.

Rollen auf dem Boden, den Tischen 2c., nach bestimmtem Ziele (Kegeln 2c.).

Werfen des Balles und Wiederauffangen 2c.

Fahren mit dem Wagen, am Schiebkarren, Beladen, Abladen.

Uebungen im Tragen von Gegenständen, Oeffnen und Schließen der Thüren, Aufstellen von Figuren, Umwerfen derselben, Aufhängen von Gegenständen, Spiele mit dem Baukasten ꝛc.

Alle diese Uebungen — Barthold führt deren noch viele an — lassen sich leicht vermehren. Sie werden in Form des Spiels womöglich mit Gesang betrieben und bezwecken, das Kind im Gebrauch seiner Glieder zu üben. Weiter gilt es nun, das schwachsinnige Kind im Gebrauch seiner Sinne zu üben, denn durch die Sinne ziehen die Vorstellungen in die Seele ein. Auch über diese Sinnenübungen können hier nur Andeutungen gegeben werden. Der denkende Lehrer wird leicht noch andere geeignete Uebungen auffinden.

Uebungen zur Bildung des Gesichts.

Der Lehrer läßt sich von dem Kinde die Dinge in der Schulstube, im Garten, im Hause, in der Küche, die Kleidungsstücke, Theile des menschlichen Körpers ꝛc. ꝛc. zeigen und benennen. Das Letztere ist ebenso wichtig wie das Erstere. Fehlerhafte Aussprache sucht der Lehrer vom Anfang an zu verbessern und es ist deshalb gut, wenn er den Taubstummenunterricht, besonders die Articulationsbildung etwas kennt. Er selbst spricht immer mit volltönender Stimme.

Also: Das ist ein Tisch — das sind Tische.
Das ist ein Stuhl — das sind Stühle ꝛc.

Was das Kind zeigt und benennt, muß es auch in Wirklichkeit vor sich sehen und angreifen können. Ein weiterer Schritt ist, daß man zu Modellen übergeht. Gute Spielwaarenschachteln mit Geräthen aller Art, Häusern, Bäumen, Thieren u. s. w. werden hier vortreffliche Dienste leisten.

Von dem Modell geht man zum Bilde über und läßt sich dieselben Gegenstände, die die Kinder erst in Wirklichkeit, dann im Modell sahen, nun auch auf dem Bilde zeigen und benennen. In Betreff der Modelle und Bilder gilt von Haus aus der Satz: — Das Beste ist für unsre Kinder gut genug! —

Weiter: — Die Kinder suchen die Gegenstände in größerer Entfernung zu erkennen.

Sie lernen die Hauptfarben — schwarz, weiß, roth, gelb, blau, grün, bunt — unterscheiden. (Freilich giebt's einzelne Menschen, die ihres eigenthümlich gebauten Auges halber bestimmte Farben nie unterscheiden lernen. Der Lehrer hat hierauf Rücksicht zu nehmen.) Als Hilfsmittel werden hierbei verschieden gefärbte Papiere und Stoffe, Blumen, Glasperlen, Bilder ꝛc. benutzt.

Sie suchen diese Farben auch in größerer Entfernung zu erkennen.

Sie sortiren verschiedenartig gefärbte Gegenstände. Wieder sprechen die Kinder in Sätzen:

Die Wandtafel ist schwarz. — Die Wandtafeln sind schwarz.

Die Kreide ist weiß ꝛc.

Sie betrachten die Form und Gestalt der Dinge, ob lang oder kurz, dick oder dünn, hoch oder niedrig, groß oder klein, rund oder eckig ꝛc. Immer werden dem Kinde hier die Gegensätze vor die Augen gestellt, denn das Kontrastirende lernt es leichter unterscheiden, als das Aehnliche:

Die Kugel ist rund, aber der Würfel ist eckig.

Die Nadel ist kurz, aber der Faden ist lang.

Gute Dienste wird hierbei ein Bret leisten, in dem verschiedene Figuren, wie Vierecke, Dreiecke, Kreise, Sterne, Kreuze rc. rc. in der Art ausgeschnitten sind, daß die Abschnitte wieder in die Oeffnungen eingelegt werden können. Die Formen werden aus dem Brete genommen und das Kind sucht nun für jede Form die entsprechende Oeffnung zu finden.

Weiter gehören hierher das Nachbilden von Figuren durch Legen mit kleinen Holzstäbchen, das Bauen mit Bauhölzern rc. rc. Aus dem Bereiche des Kindergartens werden sich noch manche zweckmäßige Uebungen hier benutzen lassen. Vielen Stoff für diese, wie für die nachfolgenden Sinnenübungen giebt ein Büchlein von B. Schlotterbeck, Lehrer an der Bürgerschule zu Wismar: „Sinnenbildung. Versuch einer historisch-kritischen Darstellung des Anschauungsunterrichts nebst Aufstellung eines Lehrganges für denselben auf Grundlage der Sinnenbildung.“ —

Reiche Ausbeute für die Bildung des Auges werden auch die Spaziergänge bieten, bei denen besonders Uebungen in Bezug auf Größe und Entfernung vorgenommen werden können.

Wieviel Schritte ist der Baum dort von hier entfernt?

Wie viel Fuß breit mag dieser Graben sein?

Was wächst dort? Korn oder Hafer?

Was steht da für ein Baum? rc.

Derartige Uebungen gelten natürlich für mehr vorgeschrittene Schüler.

Uebungen zur Bildung des Gehörs.

Das Kind sieht und hört, wie der Lehrer einen Ton auf dem Pianoforte, auf der Violine angiebt; es sieht und hört, wie er an die Fensterscheibe klopft, mit einem Geldstück klappert, wie er singt, pfeift, klingelt rc.

Es stellt sich so, daß es nicht sehen, nur hören kann, was der Lehrer vornimmt. Dieser fragt nun: Was klingt? — und klopft dabei wieder an die Fensterscheibe, klappert mit dem Geldstück, singt, pfeift rc. Das Kind muß nun errathen, was geklungen hat, ob Fensterscheibe, Clavier, Violine, Geldstück, Pfeife, Klingel rc.

Wer ruft? — Das Kind sucht allein nach der Stimme die Person — Lehrer, den oder jenen Schüler — zu errathen.

Es bemüht sich aus immer weiterer Entfernung zu hören.

Es versucht auch leisere Töne wahrzunehmen; es sucht die Richtung auf, woher ein Ton, ein Geräusch kam. Mit weiter gebildeten Schülern kann man auch das bekannte Spiel — Suchen nach der Musik — vornehmen.

Weiter gehören hierher das Vor- und Nachsprechen von Wörtern und Sätzen, einzeln und im Chor — also alle Sprechübungen; das Unterscheiden der Töne, natürlich nicht nach Intervallen, sondern nur ob hoch oder tief, stark oder schwach, laut oder leise, und dann gehört hierher vor Allem das Singen, über das ich später nochmals sprechen werde.

Vielfache Uebungen zur Bildung des Ohres bieten auch die Ausgänge dar. Man läßt die Kinder auf die verschiedenen Thierstimmen

achten. — Der Hund bellt, das Schaf blökt, der Hahn kräht, der Frosch quakt u. s. w. Man lehrt sie aufmerken auf das Rauschen des Laubes, des Wassers, das Heulen des Sturmes, das Klappern der Mühle, das Knarren des Schnees, das Knacken der Aeste 2c. Ebenso lassen sich die Begriffe rascheln, brummen, zischen, donnern, sausen 2c. leicht bei solchen Gelegenheiten deutlich machen.

Uebungen zur Bildung des Tastsinnes.

Das Kind lernt an wirklichen Gegenständen, zunächst noch mit Hilfe des Gesichts, die Eigenschaften schwer — leicht, hart — weich, schlüpfrig, glatt — rauh, eben — uneben, stumpf — spitzig, gerade — krumm 2c. kennen und spricht dabei:

Der Tisch ist glatt, aber die Wand ist rauh.

Die Lippen sind weich, aber die Zähne sind hart 2c.

Weiter versucht es diese Eigenschaften nur durch Tasten und Begreifen aufzufinden.

Dieselben Uebungen werden vorgenommen bei heiß, warm, kühl, kalt, naß, feucht, trocken u. s. w.

Man verbindet dem Kinde die Augen und läßt es durch Betasten die Form verschiedener Gegenstände errathen: Bürste, Uhr, Messer, Gabel, Kamm 2c.

Man läßt es aus diesen Gegenständen mit verbundenen Augen einen bestimmten Gegenstand heraussuchen:

Suche den Kamm, das Buch, den Stift, die Tafel, das Messer 2c.

Das Kind sucht den Stoff, woraus das Ding gemacht ist, durch's Gefühl zu finden, ob aus Eisen, Blech, Leder, Tuch, Pelz 2c.

Hierher gehören auch Takt- und Gehübungen, wie sie die Turnstunde in reichem Maße bietet.

Uebungen zur Bildung des Geruchs und Geschmacks.

Sind auch Gesicht, Gehör und Gefühl ganz besonders zu berücksichtigen, so lassen sich doch auch Geruch und Geschmack zu verschiedenen bildenden Uebungen benutzen.

Es werden durch diese Sinne die dahin wirkenden Eigenschaften deutlich gemacht, als: wohlriechend — übelriechend, angenehm — unangenehm, süß, sauer, bitter, scharf, salzig 2c.

Wem dies zu weit gegangen erscheint, der vergesse nicht, es sind eben Schwachsinnige, bei denen man nichts voraussetzen kann.

Man verbindet dem Kinde die Augen und läßt es durch den Geruch verschiedene Gegenstände erkennen, als: Blumen, Tabak, Schwefelhölzchen, Essig, Kaffee 2c.

Ebenso läßt man das Kind durch den Geschmack allerlei Dinge erkennen, als: Zucker, Essig, Pfeffer, Salz, Chokolade, Kaffee 2c.

Selbstverständlich nimmt der Lehrer heute nicht nur Uebungen zur Bildung des Auges, morgen solche zur Bildung des Gehörs vor, sondern in bunter Reihenfolge — freilich immer nach bewußtem Plane — wechseln die Sinnenübungen mit einander. Manche dieser Uebungen gehören auch einer spätern Stufe an.

Dazwischen reihen sich kleine Turnübungen ein, die besonders zur Anregung des Willens, der bei solchen Kindern gewöhnlich sehr schwach ist, und zur Weckung des Selbstvertrauens dienen.

Bei verwachsenen oder sonst körperlich verkümmerten Kindern müssen besondere heilgymnastische Uebungen vorgenommen werden, zu welchem Zwecke sich der Lehrer in derartigen Anstalten genau orientiren muß, falls nicht am Orte eine solche sich befindet, in welcher diese Kinder ihrem körperlichen Leiden gemäß behandelt werden können.

Die Kinder sind nun vorbereitet für einen geordneten Anschauungsunterricht, der aber auch hier wieder auf unmittelbarer Anschauung beruhen muß.

Der Lehrer bespricht mit ihnen das Schulzimmer und die Gegenstände darin, ihre Theile, Gestalt, Größe, Farbe, Stoff, Zahl 2c.; die Lehrgeräthschaften — Schüler und Lehrer — Kleidungsstücke — die Wohnstube — Küche — Garten — Gewächse — Hof — Hausthiere — Feld — Wald — Fluß 2c.

Bei Feststellung eines solchen Kursus spielt natürlich die Jahreszeit eine bedeutende Rolle. Alles muß in unmittelbarer Anschauung vor den Kindern stehen. Ist der wirkliche Gegenstand nicht zu schaffen, so muß ein gutes Modell an dessen Stelle treten und da liefern ja die Spielwaarenfabriken zu billigen Preisen Vorzügliches. Der Lehrer redet z. B. von einer Schäferei, einer Jagd, einem Walde 2c. Kann er es den Kindern nicht sofort in Wirklichkeit zeigen, so baue er vor ihren Augen aus seinem Allerleischranke eine Schäferei, eine Jagd auf und so auf Grund unmittelbarer Anschauung beginne er seine Besprechung, deren Resultat in kurzen Sätzen zusammengefaßt wird; z. B. über den Stuhl.

Das ist ein Stuhl. Er sieht roth aus und hat vier Beine, einen Sitz und eine Lehne. Der Stuhl ist vom Tischler aus Holz gemacht. Er ist für den Lehrer. Ich habe auch einen Stuhl. Mein Stuhl ist kleiner u. s. w.

Von andern Stühlen, die das Kind nicht eben vor Augen hat, von der Gattung, darf auf dieser Stufe nicht die Rede sein. Es gilt nur einem bestimmten Gegenstande.

Von großem Nutzen wird es sein, wenn einige Thiere — Hühner, Tauben, eine Ziege oder ein paar Kaninchen — gehalten und von den Kindern selbst gepflegt und gefüttert werden. Nicht nur, daß dadurch das Gemüthsleben der Kinder reiche Anregung findet, auch der Sinn für genaue, eingehende Beobachtung wird dadurch außerordentlich belebt und erweitert. Dasselbe gilt in Betreff der Pflanzenwelt. Es ist gut, wenn das Kind ein Beetchen bekommt, in dem es selbst Gewächse aller Art aufzuziehen versucht.

Zur Weckung der Phantasie und zur Vorbereitung auf den Rechen-, Zeichen- und Schreibunterricht ist das Stäbchenlegen ein prächtiges Mittel.

Diese Uebung nimmt eine wichtige Stelle in dem Entwicklungsgange des schwachsinnigen Kindes ein, denn durch sie wird der Uebergang vom Concreten zum Abstracten vermittelt.

Später versucht auch das Kind diese Figuren auf der Wand- und Schiefertafel nachzuzeichnen.

Dabei muß alle Langweiligkeit vermieden werden. Frisch gespielt und gesungen! Das Letztere ist das belebende Element, die Zauberformel,

die auch das Herz der theilnahmlosesten Kinder öffnet. Klingt auch der Gesang besonders im Anfang nicht ganz rein, nach und nach wird es schon besser werden. Von Treffübungen ist hier allerdings keine Rede, an Tonleitern finden die Kinder ebenfalls keinen Geschmack. Es wird gleich mit dem Spielliede angefangen. Der Lehrer singt und spielt's vor, die fähigeren Schüler stimmen nach und nach mit ein und zuletzt singt Alles mit.

Zuerst also Spielliedchen, bei denen die Kinder den Inhalt des Textes figürlich darstellen, z. B. das Holzsägen u. s. w. Andere derartige Spiele sind die Leineweber, das Taubenhaus, Häschen in der Grube, die Jagd u. s. f. An Auswahl echt kindlicher Lieder fehlt es nicht; wenig geeignet sind die von Fr. Fröbel selbst gedichteten, sie stehen zufolge ihres reflectirenden Inhalts meist über der Fassungskraft der Kinder; aber Hoffmann von Fallersleben z. B. bietet hier köstliche Sachen. Seine Kinderlieder sind bei Brockhaus in mehreren Heften erschienen. Eine hübsche Auswahl solcher Lieder bieten auch „Lieder für Elternhaus und Kindergarten“ von Fr. Seidel. Langensalza, Schulbuchhandlung. 2 Hefte.

III. Stufe.

Das Kind ist einen merklichen Schritt weiter gegangen. Der Anschauungsunterricht wird fortgesetzt; jetzt aber nicht allein auf Grund wirklicher Gegenstände und Modelle, sondern auch im Anschlusse an ein Bilderwerk, wie deren in Stuttgart und Eßlingen so vortreffliche erschienen sind. Dazwischen erzählt man Mährchen und Geschichten, aber immer bei Anschauung von Bildern. Mit gutem Erfolge werden sich hierbei manche der Münchener Bilderbogen benutzen lassen, auf denen die hübschesten Mährchen ganz prächtig illustrirt sind.

Weiter gehend knüpft man ebenfalls an gute bildliche Darstellungen den ersten Unterricht in der biblischen Geschichte.

Natürlich wählt man hier nur die einfachsten, verständlichsten aus, besonders solche, in denen viel Handlung vorherrschend ist.

Verfehlt wäre es, wenn der Lehrer die noch so einfach erzählte Geschichte vorlesen wollte. Die Geschichte muß diesen Kindern in lebendig freier Erzählung vorgetragen, gewissermaßen dramatisirt werden. Der Lehrer erzähle so, daß an dem Ton seiner Stimme die verschiedenen auftretenden Personen herausgehört werden und begleite seine Rede durch lebendige, der Sache angemessene Pantomimen. Die Benutzung biblischer Bilder ist dabei dringend nothwendig. Es sei hier auf die bei Justus Naumann in Leipzig erschienenen Wandbilder aufmerksam gemacht.

Ein derartiges Erzählen wird bei schwachsinnigen Kindern von Erfolg sein, deun der sinnliche Geist dieser Kinder will seine Nahrung auf solche Weise zubereitet haben und der oben hingestellte Grundsatz — so anschaulich, ja, so handgreiflich wie möglich — muß auch auf geistigem Gebiete zur Geltung kommen. Noch Eins darf bei der Erzählung nicht vergessen werden: man weiche bei der Wiederholung nicht von den einmal gebrauchten Worten ab. Dasselbe in anderm Gewande gegeben, würde die Kinder fremdartig berühren und die Wahrheit der Geschichte zweifelhaft machen.

Jetzt ist's auch an der Zeit, mit dem Lesen zu beginnen, denn der Buchstabe ist ja ein Bild des Lautes. Aber hier ja keine Ueberstürzung! — Man nehme sich nicht etwa vor, die Schüler innerhalb eines oder zweier Jahre zum fertigen Lesen zu bringen. Man sei zufrieden, wenn sie nach drei, vier Jahren, wenn am Ende der Schulzeit dies Resultat erreicht wird. Eines Lesebuchs für die Kinder bedarf es vor der Hand nicht, denn die Lesemaschine ist hier das beste Hilfsmittel. Die von Curtmann in seiner Unterrichtslehre für das Lesen angegebenen Grundsätze scheinen der Fassungskraft schwachsinniger Kinder am besten zu entsprechen.

„Da nun — sagt er — die Menge der Laute und Buchstaben größer ist, als zum Lesen erforderlich, so werden zuerst die brauchbarsten ausgewählt. Zum ursprünglichen Lesen bedarf es eigentlich nur zweier, eines Vocals und eines Consonanten, denn aus diesen läßt sich durch Verwandlung der sichtbaren Zeichen in die hörbaren und deren innige Verbindung eine Sylbe bilden, folglich lesen. Um also nichts Ueberflüssiges im Gedächtniß aufzubewahren, soll man mit der Kenntniß zweier Buchstaben anfangen und erst, wenn die daraus entstehenden Combinationen ohne Anstoß gelesen werden, einen dritten hinzufügen, dann einen vierten u. s. w."

Weiter gilt hier: „Nur das Contrastirende wird leicht aufgefaßt, das sehr Aehnliche erfordert größern Scharfsinn. Das Kind hat aber noch zuviel mit den Schwierigkeiten des Erkennens, Verwandelns und Verbindens der Buchstaben zu thun, als daß es schon seinen Scharfsinn auf feine Unterscheidungen wenden könnte. Deshalb verschone man es in der ersten Zeit mit den feinen Unterscheidungen des b und p, d und t, ei und ai, äu und ei ꝛc. Der Uebergang von Sylben zu Wörtern wird gemacht, sobald das Kind Geläufigkeit genug erworben hat, um neben der Vorstellung der Buchstaben und Laute noch eine andere fassen zu können. Sobald aber Wörter gelesen werden, so achte man auch sorgfältig darauf, daß diese innerhalb des Anschauungskreises der Kinder liegen und keiner Erklärung bedürfen."

Das Schreiben ist schon vorbereitet durch das Nachzeichnen der bei dem Stäbchenlegen entstandenen Figuren. Alle weiteren Vorbereitungen dazu werden von dem Kinde groß auf der Wandtafel und Schiefertafel nachgezeichnet. In der Hauptsache wird hier derselbe Gang, wie beim Lesen gelten, Beides also mit einander verbunden werden können. Barthold führt dies in dem mehrfach genannten Schriftchen weiter aus. Ziel dieses Unterrichts ist weniger eine schöne, als eine recht deutliche und feste Handschrift.

Das Rechnen ist in seinen ersten Anfängen auch schon dagewesen. Schon beim Stäbchenlegen hat das Kind den Zehner in Einer aufgelöst; es hat die Fenster, die Stühle, die Tische der Schulstube, die Bäume im Garten gezählt; auch bereits gefunden, daß eine Kuh vier und zwei Kühe acht Beine haben. Grundsatz bleibt hier, wie ja auch in der Elementarschule — so anschaulich wie möglich! und — keinen Schritt weiter, bevor nicht das Gegebene vollständig in Fleisch und Blut übergegangen ist. Zuerst gilt es mit Hilfe der Rechenmaschine, Stäbchen, Klötzchen ꝛc. die Kinder im Zahlenraume von 1 bis 5 im Addiren, Subtrahiren, Multipliciren und Dividiren recht fest zu machen, dann

im Zahlenraume bis 10 u. s. w. Also gerade wie in der Elementarschule, nur daß hier mindestens noch einmal so langsam vorwärts geschritten werden kann. Prächtige Hilfsmittel sind dabei das Dominospiel, das Spielen mit Bleisoldaten rc.

Singen mit Memoriren der Liedertexte und Turnen werden auch auf dieser Stufe fleißig fortgesetzt und jeden Tag wird eine halbe Stunde dazu verwandt.

II. Stufe.

Jetzt beginnt der Unterricht abstracter zu werden und wird überhaupt dem in der Volksschule mehr und mehr ähnlich, weshalb wir uns auch nun kürzer fassen können.

Das Kind ist befähigt nicht nur für einzelne biblische Geschichten, sondern für einen geordneten Cursus biblischer Geschichte, in dem aber immer die Geschichte Hauptsache bleiben muß.

Beim Lesen wird jetzt das Lesebuch benutzt. Es dürfte Schrader's elementarisches Lesebuch (Leipzig, Vogel) zu empfehlen sein, da es besonders in seinem Anfange außerordentlich einfach und verständlich ist, auch das Lesebuch von C. Barthold, M.-Gladbach.

Das Kind erhält nun auch sein erstes Schreibebuch, und ebenso beginnt jetzt erst das Rechnen mit Ziffern, das sogenannte Tafelrechnen. Die ersten Heftchen der in den Volksschulen eingeführten Rechenhefte sind auch hier zu benutzen.

An die Stelle des Anschauungsunterrichts tritt nun die Heimathskunde. Sie ist in ihren Anfängen nichts als ein erweiterter Anschauungsunterricht. Curtmann hat mit dem, was er in seiner Unterrichtslehre darüber sagt, das Richtige getroffen.

„Die Heimath wird angeschaut und besprochen, aber nicht als Gegensatz gegen die Fremde, sondern als an sich beachtenswerth. Bilder und Zeichen für diese Anschauungen giebt es noch nicht, Alles ist Wirklichkeit. Scharfe Orientirung nach den Himmelsgegenden und den hervortretendsten Punkten der Gegend ist die Basis, worauf die kleineren Bestimmungen ruhen. Kann man den Kindern eine Aussicht von einem hohen Punkte verschaffen, von wo aus die Gegend landkartenartig überschaut wird, so darf auch wohl ein roher Kartenentwurf diese Anschauung befestigen, sonst ist dies zu frühe. — Auch benutze man die Fremde als Gegensatz zur Heimath. Nicht durch Karten soll die Fremde zuerst kennen gelernt werden, sondern auch durch Bilder und Beschreibung. Jede heimathliche Erscheinung werde verglichen mit einer auswärts befindlichen und gebe dafür den Maaßstab; aber in der Regel auch nur mit einer, damit der Blick nicht verwirrt werde. — Der Bach führe auf den Fluß, der Teich auf den See, der Hügel auf den Berg. Man erzähle von dem Meere, von den Schneebergen, von der Wüste, vom Wallfisch, vom Elephanten u. s. w. immer als Gegensatz gegen das Einheimische, Alltägliche. Nicht minder gehe man in das Physische und Physikalische: die Hitze unter dem Aequator, die Kälte unter den Polarkreisen, die Stürme auf der See, die Ueberschwemmungen des

Nils — Alles erscheine in kräftigen Bildern. Auch die Menschen: Neger, Kupferfarbige, die Riesen in Patagonien, wie die Zwerge am Eismeere müssen die Phantasie des Kindes bevölkern, jedoch immer so, daß die Heimath der Ausgangspunkt bleibt, die Fremde nur erläuternde Contraste schafft."

Bei weiterem Vorschreiten muß man die Karte des Vaterlandes vor den Augen der Kinder entstehen lassen und dabei die nöthigen Erklärungen geben. Von Ueberbürdung der Schüler mit Namen und Zahlen sieht man schon in der Volksschule mehr und mehr ab, wie viel mehr bei schwachsinnigen Kindern! Man giebt geographische Bilder und sucht den Kindern vor Allem das Vaterland lieb und werth zu machen.

Ebenso giebt man ihnen Geschichten aus der Geschichte, zunächst der vaterländischen und kann dabei getrost anfangen: Es war einmal ein Mann ꝛc. Gute historische Bilder werden sich dabei mit bestem Erfolge benutzen lassen. Wieder gilt's auch hier, daß man so viel als möglich detaillirt, so eingehend als möglich erzählt. Ist die eigene Heimath der Boden großer geschichtlicher Thaten, so wird an Ort und Stelle mit genauer Schilderung des Geschehenen begonnen.

Von Wichtigkeit ist auch der naturgeschichtliche Unterricht. In der Hauptsache gelten für ihn dieselben Grundsätze wie bei Heimathskunde und Geschichte. Es sind besonders die Dinge hervorzuheben, mit denen das Kind öfters in Berührung kommt. Es trinkt alle Morgen Kaffee — muß also wissen, woher der Kaffee kommt, wie er zu uns gebracht wird u. s. w. Es bekommt zum Kaffee Zucker und muß auch hierüber das Wichtigste erfahren. Und so gut wie der Lehrer dem Kinde vom Karpfen und Hecht erzählt, muß er ihm auch mittheilen, wo der Häring lebt, wie er gefangen, zubereitet und zu uns gebracht wird. Dasselbe gilt vom Thee, vom Reis, der Baumwolle u. s. w., denn diese Dinge bekommt es fast alle Tage zu Gesicht. Selbstverständlich richtet sich das Alles nach dem Orte, wo das Kind lebt. Die Liebe zur Natur wird auch dadurch gepflegt, daß, wie schon oben gesagt, von den Kindern im Garten Blumen und die gewöhnlichsten Kulturpflanzen — Korn, Weizen, Hafer, Gerste, Kraut, Rüben, Möhren, Kartoffeln u. s. w. — selbst gezogen und vom ersten Aufgehen bis zur vollständigen Reife genau beobachtet werden; ferner, daß von ihnen einige Hausthiere verpflegt werden müssen.

I. Stufe.

Das Gefühl für Recht und Unrecht, die Liebe zu Gott und den Nebenmenschen ist schon von allem Anfang an genährt und gepflegt worden; jetzt beginnt nun der eigentliche Religionsunterricht — täglich eine halbe Stunde. Auch er muß so anschaulich, wie nur immer möglich gegeben werden, im engsten Anschluß an die biblische Geschichte erfolgen; überhaupt sich weniger in Begriffen, als in Beispielen bewegen. Er wird und soll mehr Sache des Gefühls als des Verstandes werden. Christus spricht: „Du sollst Gott lieben von ganzem Herzen und deinen Nächsten als dich selbst" — Das in den Kindern zur vollsten Erkenntniß und Bethätigung zu bringen, wird das Ziel des Religions- und des

gesammten Unterrichts sein, wie ja von Anfang an die Schule mit Gebet begonnen und beschlossen wird.

Besonders hat man sich vor allem Ueberschwenglichen zu hüten. Gerade daran sind einige der größten Anstalten für Blödsinnige — z. B. die Cretinenanstalt auf dem Abendberge in der Schweiz — zu Grunde gegangen, weil ihre Leiter als Charlatane und Heuchler entlarvt wurden. — Medicinalrath Dr. Brandes sagt in dieser Beziehung in seiner Schrift „Idiotismus und Idiotenanstalten“:

„Was kann es Edleres und Erhabeneres geben, als die Aufmerksamkeit, Theilnahme und christliche Liebe für die verlassenen Wesen im Volke zu gewinnen und eigene Anstalten zu gründen, welche dazu bestimmt sind, für ihre Erziehung und, wenn dies wegen gänzlicher Bildungsunfähigkeit nicht möglich ist, wenigstens für ihre körperliche Pflege in liebevollster Weise zu sorgen? Aber wie kann die Art und Weise, in welcher dieser Zweck verwirklicht werden soll, den Unbefangenen befriedigen, wenn er sieht, wie der Kern aller Bestrebungen, nicht die evangelische Liebe, sondern die Einimpfung einer augenblicklich gängigen Orthodoxie, nicht etwa bei solchen, die eines eigenen Urtheils fähig sind, oder fähig werden können, sondern bei blödsinnigen Kindern ist. Man übersehe nicht die Tragweite dieser beiden Wörter: „blödsinnig“ und „Kinder“. Was würde man von einem Religionslehrer sagen, der es unternehme, ein zweijähriges Kind in der Religion oder gar in den konfessionellen Unterschieden und Dogmen u. dgl. zu unterrichten. Und doch stehen die meisten Blödsinnigen noch nicht einmal auf der Stufe der geistigen Entwickelung eines vollsinnigen Kindes von zwei Jahren. Eine solche Richtung kann der großen Sache der Idiotenbildung nur schaden, indem sie derselben Feinde unter allen unbefangenen Menschenfreunden erweckt. Keiner hat sich mehr in dieser Sache versündigt, als Dr. Guggenbühl.“ Diese Sätze gelten auch für den Religionsunterricht schwachsinniger Kinder. Wohl ist die Bildung des Gemüths besonders zu betonen, aber das Einprägen unverstandener Bibel- und Gesangbuchverse ist kein Mittel hierzu.

Die Idiotenfrage darf überhaupt nicht zur Parteisache gemacht werden, diese wichtige Culturangelegenheit ist vollkommen neutrales Gebiet, auf dem sich die echten Menschenfreunde jeden Glaubens und jeder Richtung zu vereintem Wirken die Hände reichen sollen.

Der einfache Lehrgang, der in Taubstummenanstalten dem Religionsunterrichte zu Grunde gelegt wird, wird sich auch hier bewähren. Ich nenne hier z. B.: „O. Danger, Taubstummenlehrer in Braunschweig, Christliche Religionslehre und evangelische Taubstumme. Braunschweig, Harald Bruhn.“ — In protestantischen Schulen werden vor dem Reformationsfeste den Kindern die wichtigsten Momente aus der Kirchengeschichte, besonders aus Luther's Leben, mitgetheilt.

Von systematischem Unterricht in der deutschen Grammatik kann bei diesen Kindern keine Rede sein, wird er doch schon in der Elementarschule vielfach angefochten.

Wohl aber ist anzustreben — freilich wird es nur selten erreicht werden — daß der Schüler in einfachen, aber sprachrichtigen Sätzen, mündlich wie schriftlich, seine Gedanken ausdrücken lernt. Der Gang würde ähnlich sein wie beim Anschauungsunterrichte. Das Kind schreibt erst auf: die Dinge, die in der Schulstube, im Garten, Hof u. s. w.

sich befinden. Später: wie sie sind, ihre Theile, woraus sie gemacht sind, wozu sie dienen. So lernt es kleine Beschreibungen bilden, zu denen ihm der Lehrer gute Muster — das heißt hier, so einfach und verständlich als möglich — giebt. Die ersten einfachen Lesestücke in Schrader's Lesebuche werden sich besonders hierzu eignen.

Die Orthographie, die ja auf dem richtigen Sehen beruht, wird besonders dadurch gefördert, daß das Kind gewöhnt wird, mit Aufmerksamkeit zu lesen und gut zu sprechen, daß ihm später das Gelesene dictirt wird und daß es die memorirten Lieder und Sprüche aus dem Gedächtnisse niederschreibt.

Der Unterricht in den gemeinnützigen Kenntnissen — Realien klingt zu hoch — knüpft sich an das Lesen im Lesebuche an. Da aber hier Schrader's Lesebuch nicht mehr ausreicht, so muß man sich damit zu helfen suchen, daß man aus einem für die Volksschule bestimmten Lesebuche leichte geeignete Lesestücke heraussucht.

Der Rechenunterricht muß vorzugsweise praktisch sein. Die Schulstube muß sich in einen Kaufmannsladen verwandeln, in dem alles Mögliche zu haben ist. Da sind die Kinder theils Käufer, theils Verkäufer und müssen mit wirklichem Gelde, mit Maaß und Gewicht umgehen lernen, zu welchem Behufe eine Waage, Maaße und Gewichte aller Art vorhanden sein müssen.

Ein halbes Pfund Kaffee kostet 64 Pf. Hier ist ein Mark. Wieviel bekommst Du heraus?

Das ist ein Rechnen, das unmittelbar auf's Leben vorbereitet und nicht nur bei schwachsinnigen Kindern mit Erfolg betrieben werden würde.

Auch auf dieser Stufe wird Turnen und Singen — die Kinder lernen auch die gebräuchlichsten Choralmelodien — eifrig gepflegt.

Das schwachsinnige Kind soll aber auch erwerbsfähig gemacht werden.

Aus diesem Grunde muß die Erziehung zur Arbeit ganz besonders hervorgehoben werden. Die schon erwähnte Konferenz für Idioten-Heil-Pflege, die im November 1874 zu Berlin tagte, hat diesem Gegenstande auf Anregung von Director Barthold eingehende Berathungen gewidmet. Die Konferenz erkannte die Nothwendigkeit an, daß dem Idioten eine schulmäßige Unterweisung in den Elementarkenntnissen zu Theil werde, sie erklärt aber auch, „die Anleitung zur Arbeit, zur nützlichen Beschäftigung ist für den Idioten ebenso nothwendig, wie seine schulmäßige Unterweisung in den Elementarkenntnissen. Denn die Arbeit ist: a. ein wesentliches Erziehungsmittel, insbesondere zur Verhütung und zur Bekämpfung auffallender, wie schlimmer Angewohnheiten, namentlich auch geschlechtlicher Verirrungen; b. ein bedeutendes Bildungsmittel, besonders geeignet den Verstand anzuregen, das schwache Selbstbewußtsein zu steigern und Vertrauen zu sich selbst zu erwecken, die Unbeholfenheit und Ungeschicklichkeit, die den meisten Idioten eigen ist, zu überwinden, den Thätigkeitstrieb zu wecken und in richtige Bahnen zu leiten, die Willenskraft zu stärken.

Es ist demnach eine wesentliche Aufgabe der Idiotenanstalten, ihre Zöglinge dazu zu befähigen, daß sie sich nützlich machen. Dann ist es noch weiter vorzugsweise die Arbeit, die regelmäßige Beschäftigung, welche einen Idioten noch nach der Entlassung aus der Erziehungsanstalt auf der geistigen Höhe zu erhalten vermag, auf die er durch die Thätigkeit der Anstalt gehoben worden ist."

Was hier im Allgemeinen gesagt ist, gilt natürlich auch für schwachsinnige Kinder, die ja — wie bereits nachgewiesen — zu den Idioten zu zählen sind. In welcher Weise sie zum Arbeiten anzuleiten sind, habe ich bereits Seite 516 angedeutet, auch beim Unterricht ist diese praktische Seite in's Auge gefaßt worden. Das schwachsinnige Kind muß auch in der Familie fleißig zu allen Haus- und Gartenarbeiten herangezogen werden, damit es sich fühlen lerne als nützliches Mitglied der menschlichen Gesellschaft. Schwierig ist die Wahl eines Berufs. In größern Anstalten werden die Kinder namentlich mit Korbmacherei, Schuhmacherei, Tischlerei, besonders aber auch mit landwirthschaftlichen Arbeiten beschäftigt. Wie beim Unterrichte, so ist auch hier die hingebendste Geduld nothwendig. Den Handgriff, den der geistig gesunde Knabe in kurzer Zeit verstehen und anwenden lernt, den führt der schwachsinnige vielleicht erst nach Jahren aus. Aber wie Tropfen zu Tropfen doch allmählig das Glas füllt, so lernt auch nach und nach der Schwachsinnige brauchbare Arbeit verrichten, und wenn er auch im bürgerlichen Leben nie zur vollen Selbständigkeit gelangen wird, so kann er doch ein brauchbarer Mensch werden, der nicht erbetteltes, sondern erarbeitetes Brod genießt.

Literatur.

Für die Geschichte und innere Entwicklung des Idiotenbildungswesens, sowie für die Methodik sind namentlich die Jahresberichte der einzelnen Anstalten von großem Werthe. Leider sind dieselben nur selten durch den Buchhandel zu beziehen; jede Anstalt vertheilt ihren Jahresbericht an Freunde und Gönner, so daß diese Berichte selten in einen weiteren Leserkreis gelangen. Ich kann hier natürlich nur über das, was mir zu Gesicht gekommen ist, berichten.

1. Carl Gläsche, Oberl., Erster öffentlicher Bericht über die Erziehungsanstalt für blödsinnige Kinder zu Hubertusburg. Leipzig 1854. Reclam sen. 0,6 M.
2. Derselbe, Zweiter öffentlicher Bericht ꝛc. Leipzig 1858. Ebend. 0,6 M.

Enthalten geschichtliche Mittheilungen über die betreffende bereits 1846 gegründete Anstalt, theilen sodann in sehr eingehender Weise das beim Unterricht in der Erziehung eingeschlagene Verfahren mit, berichten über die gewonnenen praktischen Resultate und geben als Anhang Regierungsverordnungen, welche die Hubertusburger Anstalt betreffen. Leider sind beide vortreffliche Schriftchen längst vergriffen. Der Verfasser wirkt gegenwärtig als Waisenhausdirector in Dresden; sein Nachfolger hat veröffentlicht:

3. F. J. Pflugk, Oberl., Dritter öffentlicher Bericht über die Erziehungsanstalt für blödsinnige Kinder zu Hubertusburg. Ein Gedenkblatt zur 25jährigen Stiftungsfeier derselben. Hubertusburg 1871. Königl. Anstalts-Direction.

Inhalt: 1. Gründung und Entwickelung der Anstalt. 2. Erfolge der Anstalt a. Welche sind es? b. Auf welche Weise wurden sie erzielt? c. Wie suchen wir sie zu sichern? 3. Einige Zöglinge der Anstalt. 4. Statistische Mittheilungen über die Anstalt. In Betreff der Methode

folgt Oberlehrer Pflugk der bewährten seines Vorgängers Gläsche und welche Resultate damit erzielt worden, geht daraus hervor, daß die Anstalt nach 25 Jahren 80 Zöglinge mit den Zeugnissen der Reife für das öffentliche Leben entlassen hat, „die sich jetzt ihren Lebensunterhalt vollständig oder mindestens zum großen Theil erwerben". Der Bericht ist zu beziehen durch die Königl. Anstaltsdirection zu Hubertusburg.

4. **Die Jahresberichte über die Heil- und Pflege-Anstalt für Schwachsinnige und für Epileptische in Stetten, Oberamt Cannstatt im Königreich Württemberg.**

Diese Anstalt wurde 1848 gegründet. Inspector Landenberger ist Leiter derselben. Aus dem reichen Schatze seiner Erfahrungen hat er in den Berichten — deren bis jetzt 26 erschienen sind — so werthvolle Abhandlungen über die verschiedenen Zweige der Idiotenerziehung niedergelegt, daß im Interesse dieser Angelegenheit zu wünschen ist, der würdige Landenberger veröffentlichte dieselben, es würde ein vollständiges Lehrbuch der Erziehungskunst idiotischer Kinder werden. Gewöhnlich enthält jeder Bericht eine längere oder kürzere Abhandlung; so bespricht der vom Jahre 1861 den ersten Unterricht der Blöden, von 1863 den Anschauungsunterricht, von 1865 den Unterricht in der Geometrie, von 1868 und 69 den Unterricht in der biblischen Geschichte, von 1870 die Entwicklung des Gemüths, von 1872 den Gang des gesammten Unterrichts 2c. Sehr interessant sind ferner die ärztlichen Berichte, sowie die Mittheilungen über die Geschichte der Anstalt und die Krankenberichte. Die Berichte werden durch die Anstalt versendet.

5. **Die Jahresberichte von Mariaberg, Oberamt Reutlingen im Königreich Württemberg.**

Diese Anstalt wurde 1847 gegründet. Auch hier geben die einzelnen Jahresberichte vielfachen Aufschluß über Erziehung und Unterricht. Dem Jubiläumsbericht 1872 sei Folgendes entnommen. „Wir verfolgen in unserem Unterricht 4 Stufen, nämlich: 1. Vorbereitungsstufe: Uebungen zur Erweckung und Entfaltung einer geordneten Sinnesthätigkeit — Uebungen im selbständigen Gebrauch der Sinne und Glieder des Kindes, Wachrufen des Gefühls seines Daseins und seiner eigenen Existenz —, zu gleicher Zeit Sprechübungen, Spiele und passende Beschäftigungen. 2. Stufe. Untere Stufe: Erwerbung von Vorstellungen und Begriffen, Verbindung der gewonnenen Vorstellungen mit neuen und ihre hörbare Bezeichnung im Wort. Uebungen im Erkennen der Gegenstände im Bild. Allmähliges Herausbilden der verschiedenen Unterrichtsfächer aus dem Gesammtstoff des Anschauungs-Unterrichts. 3. Stufe. Mittlere Stufe: Die Fächer der Elementarschule; hiermit die Anfänge im biblischen Anschauungsunterricht, im Schreiben, Lesen, Zählen, Zeichnen, Singen, neben dem Anschauungsunterricht. 4. Stufe. Obere Stufe: Möglichste Erreichung der Ziele des Unterrichts der Volksschule in sämmtlichen Fächern, mit steter Benutzung der Anschauungsmittel, Religionsunterricht neben der biblischen Geschichte.

An diesen speciellen Schulunterricht schließt sich noch an und geht theilweise neben ihm her der Industrie-Unterricht, in welchem das Kind an die Anwendung des in der Schule Gelernten und an nützliche Thätigkeit gewöhnt, so früh und so viel als möglich ins praktische Leben eingeführt werden soll. Zu diesem Unterrichte werden täglich bei Knaben und Mädchen 3 Stunden verwendet, und kommen als Beschäftigungs-

gegenstände in demselben vor: a. bei Knaben: Charpiezupfen, Verfertigen von Fidibussen, Bandweben, Strohflechten zu Strohkappen und Strohhüten, Strohflechten zu Strohböden und Verfertigen derselben; ferner Laubsägearbeiten, Schneiderei, Bürstenbinderei, Korbmacherei 2c.; b. bei Mädchen: Charpiezupfen, Garnwickeln, Stricken, Nähen, Häkeln. Die Arbeiterabtheilung, ältere aus dem Unterricht entlassene Zöglinge, arbeitet den ganzen Tag und beschäftigt sich, nämlich die Knaben mit Holzsägen und -spalten, sowie in den Gärten, Anlagen und Feldern der Anstalt; die Mädchen mit Auskehren, Abwaschen, Betten und sonstigen häuslichen Geschäften in Küche und Zimmer.

Von den entlassenen 200 Zöglingen wurden 63 erwerbsfähig, eine noch größere Zahl tauglich zu irgend einem leichten Geschäft. Unfähig blieben 84. Die Berichte sind von der Anstalt zu beziehen.

Ebenso sind die

Berichte der Anstalt „Hephata“ zu M.-Gladbach, Regierungsbezirk Düsseldorf, 1859 gegründet, außerordentlich reichhaltig. Director dieser Anstalt ist Friedr. Barthold, auf dessen verdienstvolles Wirken schon verschiedenemal hingewiesen worden ist.

Die Alsterdorfer Anstalten bei Hamburg haben in dem monatlich erscheinenden

6. Boten aus dem Alsterthal. Zum Besten der Alsterdorfer Anstalten herausgegeben von Pastor H. Sengelmann“

ein eigenes Organ. Die Jahrgänge 1869 und 1870 enthalten Vorträge, die der für die Idiotenbildung hochbegeisterte Herausgeber über diese Angelegenheit in Hamburg, Braunschweig 2c. gehalten hat.

Auch die Berichte der Cretinenheilanstalt Ecksberg bei Mühldorf in Oberbayern, die von Langenhagen in Hannover, der Kückenmühle bei Stettin, der Reinstedter Anstalten am Harze 2c. sind hoher Beachtung werth.

Von älteren Schriften sind zu nennen:

7. Dr. Guggenbühl, Hilfsruf aus den Alpen zur Bekämpfung des schrecklichen Cretinismus. In Maltens Weltkunde 1840.
8. Derselbe, Briefe über den Abendberg und die Heilanstalt für Cretinismus daselbst. Zürich 1846. 1,5 M.
9. Derselbe, Sendschreiben an Lord Ashley über einige Punkte des öffentlichen Wohls und der Gesetzgebung. Basel 1851. 1 M.
10. Derselbe, Die Heilung und Verhütung des Cretinismus und ihre wahren Fortschritte. Bern 1853. 2,4 M.

Dr. Guggenbühl, 1863 zu Montreux in der Schweiz gestorben, meinte es Anfangs — wie ich schon erwähnt — gewiß ehrlich mit seinen Bestrebungen. Später aber — als die Erfolge, die er selbst erwartete, ausblieben, als er einsah, daß eine Heilung dieser unglücklichen Kinder unmöglich sei, da wurde sein Treiben eine persönliche Geld- und Ehrenspeculation, eine absichtliche Täuschung der heiligsten Eltern- und Menschengefühle. Es ist nachgewiesen, daß er die ihm anvertrauten Pfleglinge in empörendster Weise vernachlässigt hat, trotzdem, daß bedeutende Geldsummen aus ganz Europa für seine Anstalt eingingen. Um sein verächtliches Thun zu verdecken, umgab er sich mit dem Scheine größter Frömmigkeit und seine oben genannten Schriften sind gefüllt mit mystischen religiösen Sätzen, daß man eher meinen sollte, ein ultramontaner Pfarrer habe sie

geschrieben, als ein Doctor medicinae. Trotz alledem aber bleibt diesem Manne das große Verdienst, die hochwichtige Angelegenheit der Idiotenbildung erfolgreich angeregt und in Fluß gebracht zu haben. Ueber den Abendberg existirt eine ganze Literatur, die meist auf eine Verherrlichung Guggenbühl's hinausläuft. Am bemerkenswerthesten davon sind:

11. Jak. Heinr. Helferich, Pädagogische Auffassung des Seelenlebens der Cretinen. Bern 1847. 0,5 *M.*

12. Derselbe, Das Leben der Cretinen. Stuttgart 1850. 1,2 *M.*

13. Dr. Froriep, Medicinalrath, Die Rettung der Cretinen. Bern 1856. 0,8 *M.*

Huldigen alle der Ansicht, daß Cretinismus und Idiotismus heilbar sei und daß Dr. Guggenbühl der rechte Mann sei, dies zu vollbringen.

14. Julius Disselhoff, Die gegenwärtige Lage der Cretinen, Blödsinnigen und Idioten in den christlichen Ländern. Herausgegeben von dem rheinischen Provinzial-Ausschuß für die innere Mission. Bonn 1857. Adolph Marcus. 1 *M.*

Es ist dies „ein Noth- und Hülferuf für die Verlassensten unter den Elenden an die deutsche Nation“. In ergreifender Weise schildert Pastor Disselhoff die Noth dieser Unglücklichen, theilt mit, wie viel sich etwa in den einzelnen Ländern befinden mögen und was bis jetzt für sie gethan worden ist. Er beschwört den Staat, die Kirche, sich mehr wie bisher um diese Aermsten zu bekümmern und findet das Haupttheil- und Bildungsmittel in der Religion. Er verherrlicht auch Guggenbühl, weil dieser sein Werk im rechten Glauben angefangen habe. Disselhoff's menschenfreundlichem Wirken ist namentlich die Gründung der großen Idiotenheilanstalt Hephata in M.-Gladbach zu danken.

15. Dr. Gustav Brandes, Medicinalrath, Der Idiotismus und die Idiotenanstalten. Hannover 1862. Rümpler. 2 *M.*

Dies Werk berücksichtigt zunächst Hannover, in welchem Lande damals die Idiotenanstalt Langenhagen eingerichtet wurde. Es giebt aber auch eine Geschichte der bereits bestehenden Anstalten, schildert vom ärztlichen Standpunkte aus das Wesen des Idiotismus und giebt Mittel und Wege an, wie idiotische Kinder körperlich und geistig zu behandeln sind. Es gehört diese Schrift unstreitig zu dem Besten, was über Idiotismus geschrieben worden ist. Ein weiteres Eingehen auf dieselbe ist hier nicht nöthig, da ich bereits in dem Vorhergehenden die Ansichten des Dr. Brandes mehrfach mitgetheilt habe.

16. Bericht über die am 4., 5., 6. November 1874 zu Berlin gehaltene Conferenz für Idioten-Heil-Pflege, im Auftrage der Versammlung und unter Mitwirkung der Vicepräsidenten, der Directoren Barthold und Dr. Kind, abgefaßt von dem Präsidenten der Conferenz Pastor Dr. H. Sengelmann. Hamburg 1875.

Ein hochwichtiges Schriftchen, das den gegenwärtigen Standpunkt der Idiotenfrage darlegt. Dasselbe ist direct von Pastor H. Sengelmann, Director der Alsterdorfer Anstalten, zu beziehen.

---

17. Ferd. Kern, Director der Bildungsanstalt für Schwach- und Blödsinnige in Leipzig. Pädagogisch-diätetische Behandlung Schwach- und Blödsinniger. Leipzig 1847. Julius Klinkhardt. 0,5 *M.*

Dr. Kern (gest. 1869), der Begründer der Blödsinnigen-Anstalt zu Möckern bei Leipzig, früher Taubstummenlehrer, hat mit Erfolg Verschiedenes aus dem Taubstummenunterrichte auf das neue Unterrichtsgebiet übertragen.

18. Georgens und Deinhard, Die Heilpädagogik. 2 Bände. Leipzig 1863. Friedr. Fleischer. 6 M.

Ein umfangreiches Werk, mit gelehrtem Apparat ausgestattet. Es bespricht die Bildung und Erziehung der Taubstummen, Blinden, Verwahrlosten, Idioten und gebraucht dafür zuerst den seither gebräuchlich gewordenen Ausdruck „Heilpädagogik".

19. Heinrich Ernst Stötzner, Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Leipzig 1864. C. F. Winter'sche Verlagshandlung. 0,6 M.

Ist bereits im Vorhergehenden vielfach benutzt worden.

20. Heinrich Ernst Stötzner, Altes und Neues aus dem Gebiete der Heilpädagogik. Leipzig 1868. Julius Klinkhardt. 0,9 M.

Giebt eine Geschichte der Bestrebungen auf dem Gebiete des Taubstummen-, Blinden- und Idiotenwesens.

21. Carl Barthold, Director der Anstalt Hephata. Der erste vorbereitende Unterricht für Schwach- und Blödsinnige. 2. verbesserte Auflage. M. Gladbach 1875. Zu haben in der Anstalt Hephata. 1 M.

Ein vorzügliches Buch, das aus einer langjährigen Praxis hervorgegangen ist. Dasselbe wurde in dem Vorhergehenden mehrfach angeführt.

22. Carl Barthold, Fibel für den Schreiblese-Unterricht. M.-Gladbach 1865. Ad. Spaarmann. 0,8 M.

Ist ebenfalls aus der Praxis hervorgegangen. Ich meine aber, daß beim ersten Leseunterrichte vor allem die Lesemaschine zu benutzen ist.

23. Derselbe, Spruchbüchlein zur biblischen Geschichte und zum Katechismus, zugleich Leitfaden für den Religions-Unterricht. Mit einem Anhange von Liedern und Gebeten. Herausgegeben zunächst zum Gebrauche in der Anstalt Hephata. M.-Gladbach 1871. 0,5 M.

Giebt zuviel religiösen Memorirstoff.

24. Dr. J. D. Georgens, Der Levana-Kindergarten. Methodisch geordnete Beschäftigungen für Kinder im Alter von 3—7 Jahren mit besonderer Berücksichtigung abnorm-entwickelter Kinder. 4. Aufl. Berlin 1874. J. Bischofs Lehrmittelanstalt.

Nur ein kleiner Theil schwachsinniger Kinder wird diese Beschäftigungen ausführen können.

Als Unterrichtsmittel für schwachsinnige Kinder werden auch die in den Taubstummenanstalten eingeführten Lesebücher von Hill, Rößler, Vatter 2c. mit Erfolg benutzt werden.

XI.

Der Kindergarten.

Von

Ferdinand Winther.
Ordentlicher Lehrer an der Luisenschule zu Berlin.

Der Kindergarten.

I.

Mutter und Kind.

Der Gedanke, dem Kinde schon während seiner ersten Lebensjahre außer der nothwendigen leiblichen auch eine angemessene geistige Pflege angedeihen zu lassen, ist nicht neu. Es konnte auch einem aufmerksamen Beobachter unmöglich lange verborgen bleiben, wie früh schon bei einem Kinde die geistigen Regungen beginnen, wie bald sie eine bewußte Einwirkung zulassen und wie wünschenswerth es oft erscheint, daß eine solche rechtzeitig eintritt.

Leichtlebige Sorglosigkeit ist zwar nicht abgeneigt, dergleichen als pädagogischen Uebereifer zu verurtheilen oder doch zu belächeln. Dem gegenüber hat aber die Erfahrung gelehrt, daß frühe Jugendeindrücke oft die tiefsten sind, daß sie treu in der Seele haften und bisweilen bestimmend auf das ganze Leben einwirken.

Aus diesen Gründen ist denn auch von der Pädagogik, die sich ja mit dem ganzen Menschen beschäftigt, die Wichtigkeit der ersten Kindheitsjahre für die Entwickelung des Menschen von jeher anerkannt worden.

„Kinder — heißt es bei Aristoteles — sind bis zum fünften Jahre ohne eigentliche Arbeit, aber nicht ohne Thätigkeit zu lassen, vielmehr im Spiel angemessen zu beschäftigen und zur Bewegung anzuhalten, denn während dieser Zeit findet schon Erziehung durch Gewöhnung statt."

In seiner „Mutterschule" mahnt J. A. Comenius zu einer weisen Benutzung der sechs ersten Lebensjahre. „In diesem wichtigen Lebensabschnitt, in welchem der Grund zu allem Künftigen gelegt wird, soll mit einer vernünftigen Pflege des Leibes zugleich die Sorge dafür verbunden werden, daß das Kind an den Gegenständen der Außenwelt seine Aufmerksamkeit und seine Sinne übe und die ersten Kenntnisse sich aneigne."

Ein Jahrhundert später unternahm es J. J. Rousseau, für eine naturgemäße Erziehung in die Schranken zu treten. „Die Erziehung, ruft er aus, beginnt mit der Geburt! Unglaublich viel lernt der Mensch in den ersten Lebensjahren!" — Und Goethe — zwar kein Pädagog von Fach, aber gewiß ein Kenner der Menschenseele und ihrer Entwickelung — erklärte, daß für das Kindesalter die frühesten Eindrücke entscheidend seien. „Niemand glaube, die ersten Eindrücke der Jugend überwinden zu können!"

Die Bestätigung der Ergebnisse eigenen Denkens durch große Männer erfreut und beruhigt. Aber mag nun die schwierige Aufgabe der Erziehung, wie Einige wollen, vor, oder nach Andern mit der Geburt,

oder erst einige Zeit nach derselben in Angriff genommen werden, so hat doch bisher darüber nie ein Zweifel bestanden, daß die Lösung dieser Aufgabe, wenigstens in der ersten Zeit, allein der Mutter gebühre. „Wie die Mutter — so läßt sich Pestalozzi vernehmen — die erste Nährerin des Physischen ihres Kindes ist, so soll sie auch von Gottes wegen die erste geistige Nährerin sein."

Zwar giebt es Kinder genug, die früh die Pflege einer Mutter entbehren lernen müssen; andere Tausende haben das Antlitz ihrer Mutter nie gesehen. In beiden Fällen zwingt die Noth, einen Ersatz zu suchen, der selten genug gefunden werden mag. Aber alle diese Ausnahmen können die Regel nicht umstoßen und ein Verhältniß aufheben, das die Natur selbst gegründet und mit ganz eigenthümlichen Vorzügen für den erziehlichen Zweck ausgestattet hat.

Williges Geben und Empfangen ist die Grundlage dieses Verhältnisses, auf der sich alles Folgende ebenso natürlich und um so sicherer aufbaut, je weniger es diese Grundlage verläßt. Allerdings handelt es sich hierbei zunächst nur um die leibliche Pflege. Allein schon diese, fortgesetzt durch eine lange Reihe von Tagen und Nächten — und nicht leicht durchführbar ohne das wichtige pädagogische Moment guter Gewöhnung — begründet ein Gefühl der Abhängigkeit des Einen vom Andern, der Nothwendigkeit des Andern für den Einen, wie es in solcher Unmittelbarkeit und Kräftigkeit in keinem andern Lebensverhältnisse so leicht wieder erzeugt werden kann. Nur wenig wird dies Gefühl durch die Zeit modificirt; nie kann es in der Seele ganz ausgelöscht werden.

Schon auf die eben angedeutete Art greift das materielle Gebiet in das geistige ein, was übrigens auf jeder Stufe der Entwickelung der Fall ist und meist auf eine so unmerkliche Weise geschieht, daß es sehr schwer ist, die Grenzlinie zwischen beiden anzugeben und unmöglich, sie von einander zu trennen.

Und hierbei darf man nicht übersehen, daß diese Verflechtung gemüthlicher Beziehungen zwischen Mutter und Kind, wie sie durch Geben und Nehmen in täglicher Wiederholung bewirkt wird, schon zu einer Zeit beginnt, wo das noch schlummernde Bewußtsein die kleine Seele wie in einem Traumleben gefangen hält. Beim ersten Aufwachen aus diesem Dämmerdasein findet sich die Kindesseele schon gänzlich befangen in dem mütterlichen Denken und Empfinden, mit dem sie täglich mehr verwächst.

Ein solches Ineinanderleben muß natürlich für alle spätere Zeit das gegenseitige Verständniß ungemein erleichtern und jedem bildenden Verkehre von vorn herein in hohem Grade förderlich sein. Ist nicht schon das erste Lächeln, das die Mutter mit zärtlicher Liebkosung ihrem Kinde entlockt, ein beredtes Zeugniß innigsten Einverständnisses? Wie bald lernt das Kind in den Augen, in den Mienen der Mutter lesen. Wie horcht das noch sprachlose Kind den Worten der sprechenden Mutter! Was beruhigt so leicht die Wogen ungeduldigen Begehrens; was stillt so schnell die Thränen, die versagten Wünschen reichlich fließen, wie die Stimme der Mutter? Wie sanft leitet ihr sympathischer Klang die kleine müde Seele in den Schlummer hinüber! Und wächst nicht das gegenseitige Verständniß von Woche zu Woche, von Tag zu Tag?

So lebt das Kind sein erstes Jahr in engster Lebensgemeinschaft mit der Mutter, die ihm Alles ist und der es Alles ist. Wie die Kraft

des Körpers zunimmt in fröhlichem Wachsthum, so wächst auch in der kleinen Seele das Zutrauen. Wie das Kind gewohnt ist, Alles von der mütterlichen Sorgfalt zu empfangen, so ist es auch bereit, Alles von ihr zu erwarten. Einer aufblühenden Knospe gleich, die sich dem Lichte zuwendet, harrt die sich entfaltende Kindesseele der mütterlichen Gaben. So ist es Natur und Gottes Wille. —

Mit dem zweiten Jahre beginnt ein neuer Lebensabschnitt für das Kind: Es lernt gehen; es lernt sprechen.

Erst der aufgerichtete Mensch ist ein Mensch! Die Freude des Kindes, das sich zum erstenmal auf seine Füße stellt, ist das Vorgefühl seiner nunmehr erlangten Menschenwürde. Der aufrechte Gang macht das Kind unabhängig von den umgebenden Dingen, die seine Stützen waren — nicht von der Mutter, an die es tiefere und feinere Bande knüpfen und an deren Hand es die ersten unsichern Schritte wagt hinaus in das Leben, in das es den kleinen Menschen forttreibt und aus dem er — der Glückliche! — so oft zurückeilt an das treueste Herz, das allein ihn ganz versteht. Wie oft hatte der Säugling seine begehrlichen Händchen ausgestreckt nach hundert Dingen! Mit der freien Bewegung thut sich dem Kinde die Welt auf zum Entdecken.

Durch die Sprache tritt das Kind in directen geistigen Verkehr mit der übrigen Menschheit. Leise und lieblich sind die Klänge der Muttersprache schon mit dem Wiegenlied in seine Seele geflossen. Blick und Miene deuteten ihm der Eltern Worte, lange, bevor es sie verstand. Tausend fehlgeschlagene Versuche lehrten ihm den Gebrauch der Sprachorgane, deren complicirte Mechanik erst nach vielfältiger Uebung dem Willen gehorcht. Beispiel und Aufforderung der Mutter ermuntern zu immer neuen Anstrengungen. Bald kommt die Freude am Sprechen um des Sprechens willen und mit einer Ausdauer, die uns Erwachsenen so oft ein Lächeln abzwingt, spricht das Kind in unendlicher Wiederholung das gelernte Wort.

Wenn das Kind sprechen kann, so fängt es auch an zu fragen. Von jedem Dinge will es den Namen wissen. Aus allen Winkeln der Wohnung holt es Neues herbei und zeigt und fragt. Es ist eine Lust, alle Dinge in der Welt kennen zu lernen! Von allen Seiten werden sie betrachtet, mit allen Sinnen geprüft und wenn es möglich ist, das verborgene Innere an das Licht gezogen. Denn wie der Leib nach Nahrung, die Glieder nach Thätigkeit, so verlangt die Seele des Menschen nach Erkenntniß.

Alles Wissen beginnt mit der Anschauung. Je klarer diese ist, desto richtigere Vorstellungen erlangt der Mensch. Aus richtigen Vorstellungen werden klare Begriffe. Wer hilft dem Kinde durch allen Irrthum hindurch zur Klarheit und Wahrheit? Ach! da giebt's viel zu thun für die Mutter! Aber so groß auch die Mühe ist, viel größer noch ist der Lohn. So viel Schwierigkeiten sich auch zeigen, sollte nicht die Liebe sie alle überwinden können? So fern auch das Ziel erscheint — jeder Schritt ist Weg und Ziel zugleich. So mangelhaft auch die Vorbereitung der Mutter für den neuen Beruf sein mag — lernt man nicht, indem man lehrt und sind nicht Lust und Liebe die Fittiche zu großen Thaten?

Großes erwartete auch Pestalozzi von der Mutter und ihrem Wirken für die Erziehung. Rousseau's Emil hatte in ihm den Wunsch lebendig gemacht, für Menschenwohl durch eine bessere Erziehung der

Jugend zu wirken. In seinem Neuhof (1775—80) legte er zuerst die Hand an's Werk. Als dieser erste Versuch gescheitert war, als er „der Welt seine Ideale nicht in Wirklichkeit realisirt zu zeigen vermochte, da war es ihm noch gegeben, die liebevolle Sehnsucht seines Herzens den Herzen Anderer einzuflößen." (Raumer, Pädagogik II. 305.) Aeußere Noth und der Rath treuer Freunde drückten ihm die Feder in die Hand zu seinem „ersten Wort an die Mütter des Landes und an das Herz, das ihnen Gott gab, ihren Kindern zu sein, was kein Mensch an ihrer Statt sein kann": zu Lienhard und Gertrud. „Ich will die Bildung des Volkes in die Hand der Mutter legen. Gertrud soll das Muster der Mütter sein!" Auf „Lienhard und Gertrud" folgte bald: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" und das „Buch der Mütter".

Die hier den Müttern ertheilte Anleitung zu geistbildenden Beschäftigungen der Kinder in der Wohnstube erfüllten zwar diesen Zweck wenig; aber der Grundgedanke, den das Buch enthielt, gab den pädagogischen Schriftstellern nachhaltige Anregung zu dem Versuch, Besseres, d. h. Brauchbareres zu schaffen. Denn auf irgend eine Art mußten die Mütter darüber belehrt werden, was sie bis zum schulpflichtigen Alter ihrer Kinder mit denselben eigentlich machen sollten. Außer Koehler's und Ramsauer's „Mutterschule"*) erschienen zahlreiche Bilderbücher; Darstellungen aus dem Natur- und Menschenleben; Sammlungen von angenehmen und nützlichen Beschäftigungen, von Scherzen und Spielen; Fabeln; Kinder- und Hausmärchen. Sie alle sollten helfen, aus den Müttern die ersten Lehrer, aus dem elterlichen Hause die erste Schule zu machen.

„In der Wohnstube vereinigt sich Alles, was ich für den Menschen das Höchste, das Heiligste achte!" hatte Pestalozzi gesagt. Seine Schilderungen hatten das Vertrauen zu der geist- und herzbildenden Kraft, die in einem wohlgeordneten Familienleben liegt, neu belebt. Aber wo waren „die Muster aller Mütter", die nun auch eifriger als früher und mit mehr Geschick daran gingen, den Geist des Kindes anzubauen, statt ihn brach liegen zu lassen; die ihm klare Anschauungen verschafften und im wahren Geist und Sinne Pestalozzi's dafür sorgten, daß es innerlich wirklich etwas erlebe, was es erleuchtet, und erfahre, was es freut? Hieß das nicht, ihnen Leistungen abverlangen, denen sie nicht gewachsen waren; die den hervorragendsten Pädagogen fast unübersteigliche Schwierigkeiten dargeboten hatten und von deren Vielseitigkeit man sich wohl nicht genaue Rechenschaft gab? Was auch die Natur gethan hat, das Verhältniß zwischen Mutter und Kind zu einem in hohem Grade bevorzugten zu machen, das alle Vorbedingungen zu einer gedeihlichen Einwirkung zusammenfaßt in dem einen unausdenklichen Begriff der mütterlichen Liebe: die Kraft dieser Liebe hat sich nicht unter allen Umständen als hinreichend erwiesen für den Erziehungszweck, und die Hindernisse, die sich ihrer Wirksamkeit entgegenstellen, sind so zahlreich und mächtig, daß sie zur vollen Entfaltung ihrer Kraft nicht hat gelangen können.

Am auffallendsten treten diese Hindernisse in den niedrigsten und in den höchsten Ständen, da, wo Armuth oder Reichthum herrschen, hervor. An der breiten Basis der menschlichen Gesellschaft, wo „der

*) Koehler: Mutterschule. Berlin 1840, bei Reimer. Joh. Ramsauer: Buch der Mütter. Auch unter dem Titel: Die Liebe in Erziehung und Unterricht. Elberfeld und Barmen 1846.

Kampf um's Dasein" alle Zeit und alle Kraft des Einzelnen in Anspruch nimmt, bleibt — selbst wenn man den nicht immer vorhandenen guten Willen voraussetzt — weder von dem einen noch von dem andern übrig zu einer Pflege des Geistes- und Gemüthslebens, aus dessen Tiefe die natürliche mütterliche Liebe schöpfen und ihre Segensfülle auf die Kinder ergießen könnte. Die Noth des Lebens macht leicht hart, die Hände wie die Herzen. Ist das Allernöthigste für die leibliche Pflege des Kindes gethan — dessen Vorhandensein bei der Schwere der eigenen Existenz manchmal mehr als eine Last, denn als ein Glück empfunden wird — so wird es bei Seite geschoben, wenn die Hausarbeit, oder die härtere um den Tagelohn ruft. Wahrhaft trostlos ist oft das Schicksal der Kinder von Fabrikarbeitern oder ländlichen Tagelöhnern, wenn Vater und Mutter vom Morgen bis zum Abend das Haus verlassen und die Kleinen allein oder unter der mangelhaften Obhut älterer Geschwister, die noch nicht theilnehmen können an dem Erwerb der Eltern, oder eines alten Mütterchens der Nachbarschaft zurücklassen müssen. Nicht minder schlecht ist es um diejenigen bestellt, die ohne Aufsicht auf eigene Hand die Straßen der Fabrik- oder Großstadt durchstreifen, wo für ihr leibliches wie sittliches Wohl die größten Gefahren drohen. Hier ist das weite Gebiet, auf dem sich die öffentliche und Privatwohlthätigkeit durch Gründung und Erhaltung von Kleinkinder-Bewahranstalten in noch viel höherem Maße thätig erweisen könnte, als dies bis jetzt der Fall ist, wo diese schlecht und unsicher dotirten Anstalten meist ein kümmerliches Dasein fristen und hier und da noch auf einigen Erwerb durch die ihnen anvertrauten Kleinen bedacht sein müssen. Auch diesen Kindern sollte Froebel gelebt haben! —

Anders geartet sind die Zustände, welche die Frauen der höhern Stände verhindern können, ihren Mutterpflichten zu genügen. Aber das Schicksal der Kinder dieser „glücklich situirten Minderheit" erscheint bisweilen nicht weniger beklagenswerth, als das jener Aermsten.

Die Leitung einer viel umfassenden, ausgedehnten Wirthschaft; die in höheren socialen Stellungen unvermeidliche Repräsentation, so wie der Zwang der geselligen Verhältnisse, der in diesen Kreisen groß ist, machen oft genug den besten Willen und die heiligsten Vorsätze zu Schanden. Aber auch Halbbildung, Verbildung, einseitige oder auf gesellschaftlichen Schein abzielende Geistesrichtungen, dilettantenhaftes Virtuosenthum auf allen Kunstgebieten, das sich bis zur litterarischen Blaustrümpfigkeit verirren und zu einer Unweiblichkeit steigern kann, der ein Kind mit seinen tausend kleinen Bedürfnissen einen unüberwindlichen Widerwillen einflößt, werfen einen tiefen Schlagschatten neben das Lichtbild von Pestalozzi's Ideal-Mutter.

Auch die unter den Müttern dieser höheren Regionen sich immer mehr einbürgernde Nervosität, die die armen Kleinen mit ihrem Kindermädchen oder „Fräulein" in die größtmögliche räumliche Entfernung von der leidenden Mama verbannt, machen dieser eine Beaufsichtigung der „Leute", denen die Kinder überlassen sind, unmöglich und überliefern sie denselben auf Gnade und Ungnade.

„Nur dies kann mein Herz beruhigen" — läßt Jean Paul eine solche bedauernswerthe Mutter ausrufen — „daß ich mir alle Mühe gegeben, für meine guten Kleinen eine gewissenhafte Kinderwärterin aufzutreiben, die als eine wahre Mutter an ihnen zu handeln schwur, und

der Himmel würde sie heimsuchen, wenn sie eine so theure Pflicht an meinen armen Würmern je außer Acht und diese nur eine Minute aus dem Gesicht oder in fremde Hände gelassen. Gott, wenn ich mir dies denke! — Aber ach! was wissen solche Wesen von den Sorgen eines [illegible] Mutterherzens? — Sonst habe ich wohl, was mich tröstet, [illegible] nämlich nach dem Frühstück und nach dem Mittag-[illegible] jeden Tag, alle meine Kinder vor mich kommen lassen, und oft stundenlang [illegible] und erzogen." —

„Armuth und Reichthum gieb mir nicht," bittet der alttestamentliche Weise, „laß mich aber mein bescheiden Theil dahinnehmen." So ist von Alters her der goldene Mittelstand gepriesen. Ebenso fern den Verlockungen des Ueberflusses als den Bedrängnissen der Noth, gedeihen in der beschränkteren Häuslichkeit, die ihre Mitglieder auch räumlich mehr zusammenhält, leichter wahre häusliche Tugenden. Liebe erzeugt Vertrauen, beides Gehorsam; freie Dienstleistung den Dank; gemeinsame Arbeit gegenseitige Achtung. Wenn irgendwo in der Welt, so kann hier das Familienbild, das Pestalozzi mit der ganzen Wärme seines für das Menschenglück schlagenden Herzens malt, verwirklicht erscheinen.

Aber auch hier, wo die natürliche Mutterliebe mit gutem Willen gepaart und von den Verhältnissen unterstützt das Beste erstrebt, wird das Zweckmäßige nicht immer gethan, das Gute selten erreicht. Die Mißgriffe in der Behandlung der kleinen Kinder wechseln ab mit der Verstimmung über unerwünschte Erfolge oder einem schmerzlichen Bedauern bei später kommender besserer Einsicht und lassen den Schluß auf eine mangelhafte Vorbereitung der jungen Mutter für die erziehliche Seite ihres schweren Berufes durchaus gerechtfertigt erscheinen. Ist auch, unter günstigen Umständen, der erfahrene Rath und Beistand einer noch rüstigen Großmama zur Hand, die über die Schwierigkeiten der ersten Zeit, vielleicht des ersten Jahres, hinüberhilft; so wird doch oft schon im zweiten, sicher im dritten guter Rath theuer. Die Eigenthümlichkeiten des Kindes beginnen stärker hervorzutreten; der Wille zeigt sich energischer; der Mangel an geeigneter Thätigkeit verdirbt die Laune — erst des Kindes, zuletzt auch die der Mutter. Zwar läßt sie es nicht an wohlmeinenden oder gar zürnenden Worten fehlen; sie verbietet viel; sie droht, sie straft — um es zuletzt doch gehen zu lassen, wie es eben gehen will und sich damit zu trösten, daß ja die Schulzeit nun nicht mehr so fern sei. Da werde denn die Erziehung methodisch in Angriff genommen und Alles in die rechte Ordnung gebracht.

Man vergißt dabei nur etwas sehr Wesentliches. Weil man nicht zu Gunsten einer, den Kräften des Kindes entsprechenden Entwickelung thätig eingreift, nur dann und wann und nicht immer zur passendsten Zeit und mit der nöthigen Ueberlegung und Ruhe emporkeimende Unarten mit Stumpf und Stiel ausrotten will, so meint man, entwickele sich auch das Kind nicht. Es ist aber ein eben so großer und nachtheiliger, als weit verbreiteter Irrthum, daß eine Kinderseele unthätig stille stehend „die Eindrücke erwarte und aufnehme, die man ihr etwa zuwenden möchte, und also die Fortentwickelung jener eigentlich nur von diesen ausgehe. Nichts kann falscher sein: die Entwickelung der Seele steht vielmehr keinen Augenblick still, sondern geht, wegen der ihr innewohnenden selbstthätigen Kraft des Lebenstriebes ununterbrochen fort. Sie wartet nicht, wie der Marmor oder die Leinwand, auf die gelegentliche Thätig-

keit des Künstlers. Auch ohne ihn bildet sie sich in jedem Augenblicke fort, und zwar mit einer allseitigen, nie ruhenden Empfänglichkeit. Wenn also nichts Gutes, Förderliches gebildet wird, so bildet sich Verkehrtes und Verderbliches."*)

Und sind denn die Eltern, die mit stets aufmerksamer und weiser Zurückhaltung ihr Reden wie ihr Thun so einrichten können, daß den Kindern dadurch nur Nachahmungswürdiges vor die so scharf beobachtenden Sinne gebracht wird, die einzigen Erzieher? „Außer der Amme — deren Einfluß auf die Kinder auch in geistiger Beziehung meist unterschätzt wird — wirken fortwährend alle Einflüsse der Umgebung erziehend mit. Verwandte jeden Grades, Geschwister, Gespielen, Kinder- und Hausmägde reichen sich unaufgefordert als Miterzieher die Hände. Als untergeordnete zwar in Rücksicht der Absichtlichkeit und der Klarheit des Bewußtseins über ihre Wirksamkeit; aber keineswegs immer auch von Seiten des Gewichtes derselben. Vielmehr sehen wir die von ihnen ausgehenden Einflüsse, indem sie den natürlichen Entwickelungen des Kindes ihrem ganzen Charakter nach näher stehen, und häufig ununterbrochener und mit größerer Frische der Einwirkung fortgehen, nicht selten tiefer greifen, als die absichtlich und mit dem vollsten Bewußtsein von dem eigentlichen Erzieher ausgegangene."**)

Aus diesen andeutenden Betrachtungen, die jeder Lehrer aus dem Schatze eigener Erfahrung leicht ergänzen kann, geht hervor, daß zwar in allen Schichten der menschlichen Gesellschaft und auf jeder Stufe der Kindheit erziehliche Einflüsse „unmittelbar aus den Familienverhältnissen heraus" auf die Kinder einwirken, daß dieselben aber den Namen einer Erziehung, die sich ihres Zieles bewußt ist, den Weg zu demselben klar überschaut und über die geeigneten Bildungsmittel verfügt, nur selten verdienen. Es fehlt hierzu gerade das Wesentlichste. „Die Erziehung muß den Zögling durch eine Stufenfolge unter sich zusammenhängender Erregungen mit Bewußtsein und Voraussicht einem bestimmten Ziele entgegenführen. Wirken — tumultuarischer Weise — kann zufällig Vieles auf den Menschen; fehlt aber dabei die Tendenz, ihn dadurch seinem Wesen nach zu fördern und zu bilden, so ist es kein Werk wahrer Erziehung!"***)

II.

Friedrich Froebel.†)

Eine vernünftige Erziehung, die auf der natürlichen Grundlage eines gesunden Familienlebens ruht und in den ersten Jahren von einer für

*) Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Aufl. I. S. 34 u. ff.
**) Beneke, ebenda. S. 15.
***) Rosenkranz: Die Pädagogik als System, §. 19.
†) Die Angaben über Fr. Froebel's Lebensschicksale sind aus folgenden Werken geschöpft:
1. Froebel's gesammelte Schriften, herausgegeben von Dr. W. Lange. Berlin 1862. Enslin.
2. Diesterweg, Pädagogisches Jahrbuch. 1851.
3. Lina Morgenstern, Paradies der Kindheit. Dritte Aufl., Berlin 1871.
4. „Die Erziehung der Gegenwart." Wochenschrift von Dr. Karl Schmidt. Coethen 1861.

diese Aufgabe genügend vorbereiteten Mutter geleitet wird, war das letzte Ziel aller Bestrebungen Friedrich Froebel's. Auf mannichfachen Umwegen, die sich aber bald wieder diesem Ziele zuwandten, hat er es zu erreichen gesucht und ist dabei, seine Erziehungsgrundsätze immer tiefer begründend, bis auf die erste Kindheit zurückgegangen, deren Eigenthümlichkeiten er, wie vor ihm Keiner, mit nachgehender Liebe erforscht hat. Sollte nicht auch eine dunkele Erinnerung an seine eigene früheste Jugend dem Genius in ihm den Blick nach dieser Richtung hin geschärft haben?

Friedrich Froebel, dritter Sohn Joh. Jac. Froebel's, der Prediger in dem Dorfe Ober-Weißbach in Thüringen war, wurde am 21. April 1782 geboren. Kaum ein Jahr genoß er die Pflege seiner Mutter, dann entriß ihm der Tod die seit seiner Geburt Kränkelnde für immer.

Der Vater, dessen geistlicher Obhut außer seiner eigenen noch sechs benachbarte Gemeinden anvertraut waren, mußte seiner vielen Amtsgeschäfte wegen das Kind viel sich selbst, und seine Erziehung den Dienstleuten überlassen. Seine eigenen Zuthaten gab er bei den täglichen Hausandachten und bei seinen Predigten, in denen er seine strenge Orthodoxie in einer schwülstigen und durch Bilderreichthum verdunkelten Sprache vortrug. Friedrichs Schreibweise scheint manchmal auf dies Vorbild zurückzuweisen.

Das vierte Lebensjahr bescheerte Froebel eine neue Mutter, die ihn anfangs mit Wohlwollen behandelte, doch als sie selber Kinder bekam, ihr Herz diesen zu- und von Froebel abwandte. Bald scheint ein Widerwille gegen ihn der früheren Geneigtheit Platz gemacht zu haben, denn sie redete ihn nur noch mit „Er“ an und verklagte ihn so häufig bei dem Vater, daß auch dieser ihm seine Nachsicht entzog.

Dem Druck einer solchen Lage widersteht ein kindliches Gemüth nicht lange. Die nach Außen gerichtete Fröhlichkeit verwandelt sich in ein unnatürliches Insichgekehrtsein; kindliches Zutrauen in Mißtrauen, Geselligkeit in Menschenscheu, Lenksamkeit in Störrigkeit.

Da der Knabe die Umzäunung des väterlichen Grundstückes nur selten verlassen durfte, so verbarg er sich, den bösen Worten der Stiefmutter oder den Strafen des Vaters zu entgehen, tagelang im Garten, wo er, allein mit seinen Lieblingen, den Blumen, sein Leid vergaß, und die sinnige Betrachtung der Natur begann, die ihn durch sein ganzes Leben begleitete und erfreute. Sein Hang zur Einsamkeit wurde auch dadurch nicht gemindert, daß man ihn in die Mädchenschule schickte, wo man das ungleiche Wesen des schwer zu behandelnden Kindes zu regeln und zu mäßigen hoffte. Auch die Ferienbesuche seines ältern, in Jena studirenden Bruders, die erwünschte Anregung brachten, blieben nur vereinzelte Lichtblicke an seinem umwölkten Kindheitshimmel.

Erst mit seinem elften Jahre hellte sich derselbe, wenigstens für einige Zeit, erfreulich auf. Sein Onkel Hoffmann, Bruder seiner verstorbenen Mutter und Superintendent in Stadt Ilm, kam in's Haus, erkannte bald die übele Lage des Knaben und erlangte die Erlaubniß, ihn mit und zu sich zu nehmen. An der Leichtigkeit, mit der man das Kind entließ, konnte man sehen, wie dünn bereits das Liebesband geworden, das es mit dem Elternhaus verknüpfte.

Die wenigen Jahre, die Froebel im Hause dieses edeln Mannes — dem Frau und Kinder früh gestorben waren und dem Froebel's Groß-

mutter die Wirthschaft führte — zubrachte, erlaubten ihm, den Freudenbecher einer fröhlichen Knabenzeit in vollen Zügen zu trinken. Liebevolle Güte und Vertrauen gaben seiner gedrückten Seele die jugendliche Spannkraft zurück. Der Besuch der Stadtschule brachte ihn endlich unter seines Gleichen, wo er seine Kräfte messen, den Besten nacheifern und in geregelter Freiheit sich selbst regieren lernen konnte.

Nach der Einsegnung kehrte er in das Vaterhaus zurück, wo man ihn — da das Studium zu theuer erschien — für einen bürgerlichen Beruf bestimmte. Damit begannen seine Lehr- und Wanderjahre, die man vielleicht richtiger Irrfahrten nennen könnte.

Zuerst erschien die Laufbahn eines Rentbeamten verlockend genug. Man brachte ihn also zu einem Forstbeamten der Nachbarschaft, der als tüchtiger Geometer bekannt war. Aber Froebel erhielt keine ordentliche Anweisung und blieb fast ganz auf sich und sein Privatstudium angewiesen. Dafür ging seine sinnige Naturbetrachtung allmählich in einen förmlichen Natur-Kultus über. Mißhelligkeiten trennten ihn endlich von seinem Lehrherrn und führten ihn wieder nach Hause.

Den Sommer über war er in Jena bei seinem Bruder,*) zu dem ihn der Vater gesandt hatte. Das rege Geistesleben der Universität zog ihn mächtig an, und nach langem Bitten gestand der Vater zu, daß er bleiben und Cameralia studiren dürfe — unter der Bedingung, daß er die Kosten aus seinem mütterlichen Erbe allein bestritte. Dies wurde ihm denn auch auf einem Brett herausgezahlt, und so konnte es nicht überraschen, daß er bei seinem einer weisen Oekonomie ganz unzugänglichen Wesen, und nach immer wiederholter Theilung mit seinem Bruder schließlich wegen dreißig Thaler Schulden neun Wochen im Carcer schmachten mußte. Die erlösende Summe war von seinem Vater erst zu erlangen gewesen, nachdem Froebel auch auf das väterliche Erbe verzichtet hatte.

Mit dem Studiren war es vorläufig aus und nach kurzem Besinnen ging er zu Verwandten in's Hildburghausen'sche, um praktische Landwirthschaft zu lernen.

Wenige Wochen später finden wir ihn am Krankenbette des Vaters wieder, den er mit treuester kindlicher Liebe pflegt bis zu seinem im Februar 1802 erfolgenden Tode. Die schönste Frucht dieser trüben Tage war der Segen des Vaters.

Ohne Eltern, ohne Heimath, ohne Erbe, ohne Beruf stand Froebel in seinem zwanzigsten Jahre die Welt so ziemlich nach allen Richtungen offen. Und so sehen wir ihn denn auch als Forst-Candidat in Franken, als Feldmesser in Bamberg, als Privat-Secretär in Mecklenburg-Strelitz. Und hier wurde noch einmal der gute Onkel Hoffmann sein Retter — nicht durch sein Kommen — sondern durch sein Scheiden, nämlich aus diesem Leben, nachdem er vorher Froebel zu seinem Erben eingesetzt.

So unverhofft der Sorge um das tägliche Brod enthoben, stand ihm wieder die Wahl frei und er beschloß — immer noch in völliger

---

*) Christoph Froebel, später Prediger in Griesheim bei Stadt Ilm, wurde nach der Schlacht bei Leipzig bei seiner geistlichen Thätigkeit im Lazareth vom Typhus ergriffen und starb.

Christian Froebel, zweiter Bruder Friedrichs, kam später in Osterode als Kaufmann zu Wohlhabenheit.

Unklarheit über seinen wahren Beruf — sich dem Baufach zu widmen. In der That bewarb er sich auch von Frankfurt a. M. aus um eine Anstellung als Architekt. Während er hier auf Bescheid wartete, führte ihn ein Freund beim Dr. Gruner ein, dem Vorsteher der dortigen Musterschule und Verfasser einer Schrift über Pestalozzi. Diesem Manne war es vorbehalten, Froebel in seine rechte Bahn zu leiten. Nach einer ersten längeren Unterhaltung rief er ihm zu: „Froebel, Sie müssen Schulmeister werden!" — Dieser Gedanke ergriff ihn auf wunderbare Weise. Aber während er noch schwankte, erhielt er die Nachricht, daß alle seine zur Bewerbung ausgesandten Zeugnisse und Empfehlungen verloren gegangen seien. Er nahm dies für einen Fingerzeig des Schicksals und trat (1805) in Gruner's Schule als Lehrer ein.

So war denn endlich sein von widrigen Winden und Strömungen steuerlos umhergetriebenes Lebensschifflein in das rechte Fahrwasser gelenkt. Wie deutlich er dies selber bald genug empfand, zeigen seine Briefe an seinen Bruder. „Ich fühle mich hier," schreibt er, „so in meinem Elemente, wie ein Vogel in der Luft, ein Fisch im Wasser."

Da Alles in seiner Umgebung auf Pestalozzi hinwies, so trieb es ihn stark, selbst einmal an der Quelle zu schöpfen. Einer ersten kurzen Besuchsreise folgte 1808 eine förmliche Uebersiedelung nach Yverdun, wo er in Pestalozzi's Anstalt zwei Jahre als Lehrender und Lernender verweilte und, lebenslänglich für die neuen Erziehungsideen gewonnen, 1810 nach Frankfurt zurückkehrte.

Was Froebel von jetzt an unternahm, geschah immer in der seit fünf Jahren von ihm eingeschlagenen Richtung. Nie mehr stieg ihm darüber ein Zweifel auf, daß sein Leben der Vervollkommnung des Unterrichts und der Erziehung gewidmet sei.

Um sich durch eine tiefere Erkenntniß der Naturerscheinungen und ihrer Gesetze noch vollständiger hierfür auszurüsten, ging er noch einmal zur Universität. Ein Jahr verweilte er in Göttingen, das folgende in Berlin. Seine erschöpften Mittel ergänzte er neben dem Studium durch Unterrichten an der Plamann'schen Schule.

Fichte's Thätigkeit lenkte damals alle Kräfte auf das Nationale. So finden wir auch Froebel beim Beginn des Freiheitskampfes mit vielen Edeln zusammen in den Reihen der Lützower. Hier wurden Middendorf und Langenthal seine Freunde für's Leben. Aus dem Felde kehrten sie wieder zurück in die Studirstube. Froebel wurde Assistent am mineralogischen Museum in Berlin, wo er unter Weiß' Leitung die Wunder der Krystallographie kennen lernte. „Hier bestätigte sich ihm der ihn schon seit Jahren unausgesetzt begleitende Gedanke der Identität der Welt- und Menschheitsgesetze, und er beschloß, jene, so weit er sie erkannt zu haben glaubte, auf die Entwickelung des Menschen bei einer naturgemäßen Erziehung anzuwenden." (Diesterweg.)

Gestärkt und befestigt in diesen Ansichten durch die gewonnenen neuen Freunde, ergriff Froebel schnell entschlossen die erste sich darbietende Gelegenheit zu einem selbständigen Anfange. Mit den drei Söhnen seines verstorbenen Bruders Christoph, zu denen der zweite Bruder Christian in Osterode noch zwei oder drei der seinigen gab, begann er im Pfarrhaus zu Griesheim, wo die Wittwe Christoph's wohnte, am 13. November 1816 seinen erziehenden Unterricht. Im folgenden Jahre siedelten

sie mit ihrer „Erziehungsanstalt", die sich bald zu einer „allgemeinen deutschen" erweitern sollte, nach dem lieblichen Keilhau, eine halbe Stunde von Rudolstadt, über. Bald traten auch Middendorf und Langenthal als Gehülfen in seine Anstalt ein, und trotz Mangel und Entbehrungen mancherlei Art ging's rüstig vorwärts. Ja, als ihm ein gutes Geschick in der Tochter des Kriegsraths Hoffmeister in Berlin eine Gattin zuführte, die voll Verständniß und Begeisterung für seine Erziehungsideen sich ihm und seiner Wirksamkeit anschloß, auch ein ansehnliches Heirathsgut ihm und seiner hülfsbedürftigen Anstalt zubrachte, nahm dieselbe innerlich wie äußerlich einen bedeutenden Aufschwung. Nach einigen Jahren stetigen Wachsthums zog auch Froebel's Bruder Christian aus Osterode nach Keilhau, um der erweiterten Anstalt mit seinen bereiten Mitteln zur Seite zu stehen. Und nicht wenig trug es zur Hebung derselben bei, als sie in Arnold Barop, dem Neffen Middendorf's, der, zum Besuche nach Keilhau gekommen, durch das frische gemeinsame Leben und Streben dauernd gefesselt wurde, eine hervorragende Lehrkraft gewann.

Froebel's Berichte über seine „Allgemeine Deutsche Erziehungs-Anstalt" fingen allmählich an, die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf die „erziehenden Familien" in Keilhau zu lenken.*) Und wenn man auch zugiebt, daß die Freunde „sich selbst zu rühmen nicht faul" waren, so liegen doch anderweite unverdächtige Zeugnisse vor, aus denen hervorgeht, daß Froebel's Erziehungsideen sich nicht bloß auf dem Papiere gut ausnahmen, sondern, mit verständigen Gehülfen zur Anwendung gebracht, vortreffliche Ergebnisse lieferten. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen."**) Zwar blieb auch hier, wie überall, das Vollbringen hinter dem Wollen zurück. Es fehlte nicht an Einseitigkeiten und Uebertreibungen, wie es daran bei Pestalozzi nicht gefehlt hatte. Es fehlte selbst nicht an mancher Verstimmung und Uneinigkeit in dieser dem schönsten Berufe dienenden „Lebenseinigung". Daß aber trotzdem gute Resultate erzielt wurden, war nur um so mehr ein Beweis für die Lebenskräftigkeit der Froebel'schen Ideen. Und nicht in ihnen lag die Ursache, daß nach einem hohen Aufschwung ein tiefer Rückgang in den äußeren Erfolgen eintrat. Es war die Zeit der Demagogenriecherei, als man von Seiten des Bundestages an die Schwarzburg-Rudolstädter Regierung das Ansinnen stellte, die Anstalt in Keilhau aufzulösen. (Es scheint, daß Barop der Blitzanzieher gewesen war.) In Folge dessen wurde der General-Superintendent Zeh mit einer Revision derselben beauftragt. Derselbe verweilte in der Anstalt am 23. November 1824, um den „Fundamental-Unterricht", und am 1. März 1825, um den „höheren klassischen Unterricht nach Stoff und Gang, der Methode der Lehrer und dem Standpunkt der Schüler" kennen zu lernen. Seinem ausführlichen Berichte, der in jeder Hinsicht nur Rühmliches zu melden hatte, entnehme ich zur Charakteristik folgende Sätze:***)

---

*) Middendorf heirathete Christian Froebel's älteste Tochter, Langenthal die Pflegetochter (Ernestine) von Froebel's Gattin.

**) Wer sich eine Vorstellung davon verschaffen will, in welcher Weise der Froebelsche Erzieherkreis seine idealen Bestrebungen auch durch gemeinschaftliche Feste förderte, der lese: „Der 28. Juni 1840; ein vierfacher Festtag in den Erziehungs-Anstalten für Kindheit und Jugend zu Blankenburg und Keilhau." Ges. Werke II. S. 415. Oder: „Das Spielfest auf dem Altenstein." Ebenda, S. 527.

***) Ich citire nach Dr. W. Lange, der seine Mittheilung in der „Erziehung der Gegenwart" 1861 der „Isis" von Oken, 1825, siebentes Heft, entnommen hat.

„— — Es ist höchst erfreulich, von dem frischen, lebenskräftigen, freien und doch geregelten Geiste sich anwehen zu lassen, der auf dieser Erziehungsstätte in und außer den Lehrstunden waltet. Was das Leben in seiner wirklichen Gestalt nie und nirgends darstellt, findet man hier: eine innig geeinte, in ruhigem Einverständniß lebende Familie von wenigstens sechzig Gliedern, denen allen man ansieht, daß sie gern thun, was sie nach ihrer verschiedenen Stellung zu thun haben. Daß so innige Vereinigungen den wohlthätigsten Einfluß auf Lehrer und Erziehung haben müssen, leuchtet ein. — — Dem kräftig und frei sich bewegenden und doch wohl geordneten äußeren Leben entspricht vollkommen das innere nach Gemüth und Geist, das hier gepflegt wird. Selbstthätigkeit des Geistes ist des Unterrichts erstes Gesetz; deshalb wird bei der hier herrschenden Unterrichtsweise der junge Geist nicht zu einer Sparbüchse gemacht, in die man so früh als möglich allerhand Münzen stopft von dem verschiedensten Werth und Gepräge; sondern langsam und stetig und immer im innern, d. h. nach einem in der Natur des menschlichen Geistes liegenden Zusammenhange schreitet der Unterricht ernst, ohne die weiland philantropistische Tändelei, fort, dem Kinde und seinen Bedürfnissen so angemessen, daß es so fröhlich zum Lernen als zum Spiele geht.

— — Hatte ich am Tage meines ersten Besuches den Wunsch nicht unterdrücken können, daß doch in allen niederen Schulen auf solche Weise unterrichtet werden möchte: so mußte ich beim klassischen Unterrichte die Fortschritte bewundern, die bei tiefer Gründlichkeit in kurzer Zeit gemacht worden sind. — — Begeistert von dem Adel, den der allseitig entwickelte Mensch als Vernunft- und Gemüthswesen trägt und von der Hoheit der Bestimmung desselben, hat der Vorsteher der Anstalt sich das Ziel gesetzt: den ganzen Menschen, dessen inneres Wesen zwischen wahrer Aufklärung und ächter Religiosität als zwischen seinen Polen ruht, so in jedem Zögling zu entwickeln, daß er in heiterem Bewußtsein der ihm verliehenen Kräfte werde, was er nach dem Maße derselben werden kann. — — So betrachtet ist die Anstalt ein rechtes Gymnasium, denn alles, was getrieben wird, ist wahre Gymnastik des Geistes. Heil den Kindern, welche hier vom sechsten Jahre an gebildet werden!“

Rudolstadt, den 6. Mai 1825. Christian Zeh.

Trotz dieses alle Theile gleich ehrenden Berichtes waren die Vorgänge für die Anstalt doch verhängnißvoll. Viele Eltern wurden bedenklich, die Vornehmen nahmen ihre Söhne zurück, neuer Zuzug blieb aus und „1829 war die Zahl der Zöglinge von sechzig auf fünf gesunken.“ Aus dieser bedenklichen Lage wurde die Anstalt erst durch Middendorf's und Barop's thatkräftiges Eingreifen herausgehoben und allmählich zu neuer Blüthe geführt, während Fröbel in der Schweiz neue Pflanzstätten für seine Idee einrichtete.

In dieser Zeit (1826) entstand das Buch, in welchem Froebel seine „Idee“ im Zusammenhange darstellen und ausführlich begründen sollte: „Menschen-Erziehung.“ *) Aber selbst nach dem Urtheile Derer, die ihn am meisten verehren und am thätigsten für die Ausbreitung seiner Lehren gewesen sind, ist es ihm nicht gelungen, seine Erziehungs-Prin-

*) Leipzig 1825. A. Wienbrack. Neu herausgegeben mit Froebel's sämmtlichen Schriften. Berlin 1862. Enslin.

cipien in dieser Schrift mit derjenigen Klarheit und Präcision darzustellen, die für ein Verständniß in weiteren Kreisen nothwendig ist und von Jemand, der reformatorisch wirken will, gefordert werden kann.*)

Auch Froebel betrachtete diese Arbeit keineswegs als eine erschöpfende, sondern fuhr fort, dieselbe durch eine Anzahl kleiner Schriften, in Wochenblättern u. s. w. zu ergänzen; wie er auch nie aufgehört hat, sich selbst und seine Erziehungsideen weiter zu bilden bis in sein hohes Alter hinein.**) In seinem siebzigsten Jahre konnte er in dieser Beziehung noch von sich sagen: „Das Größeste, das ich besitze, ist, daß ich, ein Mann im dritten Lebensalter, ein Kind bin, der Natur kindlich nachgehe!“ (Zeitschrift 1851. Liebenstein.) Und wie gerade hieraus die reifsten Früchte seines Strebens erwuchsen, davon giebt auch seine Wirksamkeit in der Schweiz wieder einen Beweis.

Zwar hatte er sich — trotz aller hohen Worte, in denen er bisweilen seine Erfolge zu verkünden liebte, (in ächt jugendlicher Begeisterung die Hoffnung schon für Erfüllung nehmend) — auch in Keilhau nie verhehlt, wie weit dieselben in Wirklichkeit noch immer hinter seinen freilich sehr hoch gespannten Erwartungen zurückblieben; aber das Mißverhältniß zwischen der aufgewendeten Kraft und den hervorgebrachten Wirkungen schien in den Schweizer Anstalten besonders auffallend hervorzutreten. Die Ursachen dieser Erscheinung, die ihm nicht lange verborgen blieben, glaubte er in der vollständigen geistigen Vernachlässigung der Kinder während der ersten sechs Lebensjahre erkennen zu müssen.

Die seinen Anstalten zugeführten Kinder boten wegen der geringen Auffassungsfähigkeit, der unvollkommenen Sprachfertigkeit und allgemeinen geistigen Armuth ein so unsicheres oder eigentlich gar kein Fundament für den Unterricht dar, daß ein gemeinsames Fortschreiten in demselben erst dann erhofft werden konnte, wenn ein solches geschaffen war. Unsägliche Mühe, Zersplitterung der Kraft und großer Zeitverlust waren die unmittelbaren nachtheiligen Folgen dieser Zustände, die sich weithin fühlbar machten. Froebel sah ein, daß dies bei Kindern, deren Entwickelung vom zweiten Jahre an lediglich dem Zufall überlassen blieb, nicht anders sein konnte. Hier zeigte sich also seiner Thätigkeit ein neues Feld, das trotz aller „Mutterbücher“ noch gänzlich brach lag.

Die Pflege der kleinen Kinder, und besonders der ärmeren Klassen, lag noch überall im Argen und gab den Menschenfreunden aller Länder genug zu denken. Nach dem Vorgange des vortrefflichen „Vater Oberlin“ und seiner treuen Dienerin Luise Scheppler im Elsaß hatte man auch

---

*) „Allein wie alle seine Schriften ist auch diese für den Laien durch schwerfällige Schreibart fast ungenießbar.“ Paradies der Kindheit von Lina Morgenstern. Seite 23.

„— — Die Darstellung (in einem Berichte Froebel's aus Yverdun) läßt noch nichts von jener schwerfälligen, schwülstigen, ja oft total unverständlichen Art und Weise blicken, die seine späteren Schriften charakterisirt. Dr. W. Lange in der „Erziehung der Gegenwart“ 1861. Nr. 18.

**) Einer ebenso mühevollen als dankenswerthen Arbeit hat sich H. Poesche unterzogen, indem er die in sieben oder acht verschiedenen Schriften zu verschiedenen Zeiten niedergelegten Gedanken Froebel's über Erziehung nach ihrer inneren Entwickelung geordnet und zusammengestellt hat. Das so entstandene Buch, welches „Satz für Satz Froebel's System mit seinen eigenen Worten zu reproduciren sucht“, heißt: Fr. Froebel's entwickelnd — erziehende Menschenbildung als System, von Herm. Poesche. Hamburg 1862, bei Hoffmann u. Campe.

der Himmel möge sie heimsuchen, wenn sie eine so theure Pflicht an meinen armen Würmern je außer Acht und diese nur eine Minute aus dem Gesicht oder in fremde Hände gelassen. Gott, wenn ich mir dies denke! — Aber ach! was wissen solche Wesen von den Sorgen eines zärtlichen Mutterherzens? — Sonst habe ich wohl, was mich tröstet, zweimal jeden Tag, nämlich nach dem Frühstück und nach dem Mittagessen, alle meine Kinder vor mich kommen lassen, und oft stundenlang abgeherzt und erzogen!" —

„Armuth und Reichthum gieb mir nicht," bittet der alttestamentliche Weise, „laß mich aber mein bescheiden Theil dahinnehmen." So ist von Alters her der goldene Mittelstand gepriesen. Ebenso fern den Verlockungen des Ueberflusses als den Bedrängnissen der Noth, gedeihen in der beschränkteren Häuslichkeit, die ihre Mitglieder auch räumlich mehr zusammenhält, leichter wahre häusliche Tugenden. Liebe erzeugt Vertrauen, beides Gehorsam; freie Dienstleistung den Dank; gemeinsame Arbeit gegenseitige Achtung. Wenn irgendwo in der Welt, so kann hier das Familienbild, das Pestalozzi mit der ganzen Wärme seines für Menschenglück schlagenden Herzens malt, verwirklicht erscheinen.

Aber auch hier, wo die natürliche Mutterliebe mit gutem Willen gepaart und von den Verhältnissen unterstützt das Beste erstrebt, wird das Zweckmäßige nicht immer gethan, das Gute selten erreicht. Die Mißgriffe in der Behandlung der kleinen Kinder wechseln ab mit der Verstimmung über unerwünschte Erfolge oder einem schmerzlichen Bedauern bei später kommender besserer Einsicht und lassen den Schluß auf eine mangelhafte Vorbereitung der jungen Mutter für die erziehliche Seite ihres schweren Berufes durchaus gerechtfertigt erscheinen. Ist auch, unter günstigen Umständen, der erfahrene Rath und Beistand einer noch rüstigen Großmama zur Hand, die über die Schwierigkeiten der ersten Zeit, vielleicht des ersten Jahres, hinüberhilft; so wird doch oft schon im zweiten, sicher im dritten guter Rath theuer. Die Eigenthümlichkeiten des Kindes beginnen stärker hervorzutreten; der Wille zeigt sich energischer; der Mangel an geeigneter Thätigkeit verdirbt die Laune — erst des Kindes, zuletzt auch die der Mutter. Zwar läßt sie es nicht an wohlmeinenden oder gar zürnenden Worten fehlen; sie verbietet viel; sie droht, sie straft — um es zuletzt doch gehen zu lassen, wie es eben gehen will und sich damit zu trösten, daß ja die Schulzeit nun nicht mehr so fern sei. Da werde denn die Erziehung methodisch in Angriff genommen und Alles in die rechte Ordnung gebracht.

Man vergißt dabei nur etwas sehr Wesentliches. Weil man nicht zu Gunsten einer, den Kräften des Kindes entsprechenden Entwickelung thätig eingreift, nur dann und wann und nicht immer zur passendsten Zeit und mit der nöthigen Ueberlegung und Ruhe emporkeimende Unarten mit Stumpf und Stiel ausrotten will, so meint man, entwickele sich auch das Kind nicht. Es ist aber ein eben so großer und nachtheiliger, als weit verbreiteter Irrthum, daß eine Kinderseele unthätig stille stehend „die Eindrücke erwarte und aufnehme, die man ihr etwa zuwenden möchte, und also die Fortentwickelung jener eigentlich nur von diesen ausgehe. Nichts kann falscher sein: die Entwickelung der Seele steht vielmehr keinen Augenblick still, sondern geht, wegen der ihr innewohnenden selbstthätigen Kraft des Lebenstriebes ununterbrochen fort. Sie wartet nicht, wie der Marmor oder die Leinwand, auf die gelegentliche Thätig-

keit des Künstlers. Auch ohne ihn bildet sie sich in jedem Augenblicke fort, und zwar mit einer allseitigen, nie ruhenden Empfänglichkeit. Wenn also nichts Gutes, Förderliches gebildet wird, so bildet sich Verkehrtes und Verderbliches."*)

Und sind denn die Eltern, die mit stets aufmerksamer und weiser Zurückhaltung ihr Reden wie ihr Thun so einrichten können, daß den Kindern dadurch nur Nachahmungswürdiges vor die so scharf beobachtenden Sinne gebracht wird, die einzigen Erzieher? „Außer der Amme — deren Einfluß auf die Kinder auch in geistiger Beziehung meist unterschätzt wird — wirken fortwährend alle Einflüsse der Umgebung erziehend mit. Verwandte jeden Grades, Geschwister, Gespielen, Kinder- und Hausmägde reichen sich unaufgefordert als Miterzieher die Hände. Als untergeordnete zwar in Rücksicht der Absichtlichkeit und der Klarheit des Bewußtseins über ihre Wirksamkeit; aber keineswegs immer auch von Seiten des Gewichtes derselben. Vielmehr sehen wir die von ihnen ausgehenden Einflüsse, indem sie den natürlichen Entwickelungen des Kindes ihrem ganzen Charakter nach näher stehen, und häufig ununterbrochener und mit größerer Frische der Einwirkung fortgehen, nicht selten tiefer greifen, als die absichtlich und mit dem vollsten Bewußtsein von dem eigentlichen Erzieher ausgegangene."**)

Aus diesen andeutenden Betrachtungen, die jeder Lehrer aus dem Schatze eigener Erfahrung leicht ergänzen kann, geht hervor, daß zwar in allen Schichten der menschlichen Gesellschaft und auf jeder Stufe der Kindheit erziehliche Einflüsse „unmittelbar aus den Familienverhältnissen heraus" auf die Kinder einwirken, daß dieselben aber den Namen einer Erziehung, die sich ihres Zieles bewußt ist, den Weg zu demselben klar überschaut und über die geeigneten Bildungsmittel verfügt, nur selten verdienen. Es fehlt hierzu gerade das Wesentlichste. „Die Erziehung muß den Zögling durch eine Stufenfolge unter sich zusammenhängender Erregungen mit Bewußtsein und Voraussicht einem bestimmten Ziele entgegenführen. Wirken — tumultuarischer Weise — kann zufällig Vieles auf den Menschen; fehlt aber dabei die Tendenz, ihn dadurch seinem Wesen nach zu fördern und zu bilden, so ist es kein Werk wahrer Erziehung!"***)

II.

Friedrich Froebel.†)

Eine vernünftige Erziehung, die auf der natürlichen Grundlage eines gesunden Familienlebens ruht und in den ersten Jahren von einer für

*) Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Aufl. I. S. 34 u. ff.

**) Beneke, ebenda. S. 15.

***) Rosenkranz: Die Pädagogik als System, §. 19.

†) Die Angaben über Fr. Froebel's Lebensschicksale sind aus folgenden Werken geschöpft:

1. Froebel's gesammelte Schriften, herausgegeben von Dr. W. Lange. Berlin 1862. Enslin.
2. Diesterweg, Pädagogisches Jahrbuch. 1851.
3. Lina Morgenstern, Paradies der Kindheit. Dritte Aufl., Berlin 1871.
4. „Die Erziehung der Gegenwart." Wochenschrift von Dr. Karl Schmidt. Coethen 1861.

diese Aufgabe genügend vorbereiteten Mutter geleitet wird, war das letzte Ziel aller Bestrebungen Friedrich Froebel's. Auf mannichfachen Umwegen, die sich aber bald wieder diesem Ziele zuwandten, hat er es zu erreichen gesucht und ist dabei, seine Erziehungsgrundsätze immer tiefer begründend, bis auf die erste Kindheit zurückgegangen, deren Eigenthümlichkeiten er, wie vor ihm Keiner, mit nachgehender Liebe erforscht hat. Sollte nicht auch eine dunkele Erinnerung an seine eigene früheste Jugend dem Genius in ihm den Blick nach dieser Richtung hin geschärft haben?

Friedrich Froebel, dritter Sohn Joh. Jac. Froebel's, der Prediger in dem Dorfe Ober-Weißbach in Thüringen war, wurde am 21. April 1782 geboren. Kaum ein Jahr genoß er die Pflege seiner Mutter, dann entriß ihm der Tod die seit seiner Geburt Kränkelnde für immer.

Der Vater, dessen geistlicher Obhut außer seiner eigenen noch sechs benachbarte Gemeinden anvertraut waren, mußte seiner vielen Amtsgeschäfte wegen das Kind viel sich selbst, und seine Erziehung den Dienstleuten überlassen. Seine eigenen Zuthaten gab er bei den täglichen Hausandachten und bei seinen Predigten, in denen er seine strenge Orthodoxie in einer schwülstigen und durch Bilderreichthum verdunkelten Sprache vortrug. Friedrichs Schreibweise scheint manchmal auf dies Vorbild zurückzuweisen.

Das vierte Lebensjahr bescheerte Froebel eine neue Mutter, die ihn anfangs mit Wohlwollen behandelte, doch als sie selber Kinder bekam, ihr Herz diesen zu- und von Froebel abwandte. Bald scheint ein Widerwille gegen ihn der früheren Geneigtheit Platz gemacht zu haben, denn sie redete ihn nur noch mit „Er" an und verklagte ihn so häufig bei dem Vater, daß auch dieser ihm seine Nachsicht entzog.

Dem Druck einer solchen Lage widersteht ein kindliches Gemüth nicht lange. Die nach Außen gerichtete Fröhlichkeit verwandelt sich in ein unnatürliches Insichgekehrtsein; kindliches Zutrauen in Mißtrauen, Geselligkeit in Menschenscheu, Lenksamkeit in Störrigkeit.

Da der Knabe die Umzäunung des väterlichen Grundstückes nur selten verlassen durfte, so verbarg er sich, den bösen Worten der Stiefmutter oder den Strafen des Vaters zu entgehen, tagelang im Garten, wo er, allein mit seinen Lieblingen, den Blumen, sein Leid vergaß, und die sinnige Betrachtung der Natur begann, die ihn durch sein ganzes Leben begleitete und erfreute. Sein Hang zur Einsamkeit wurde auch dadurch nicht gemindert, daß man ihn in die Mädchenschule schickte, wo man das ungleiche Wesen des schwer zu behandelnden Kindes zu regeln und zu mäßigen hoffte. Auch die Ferienbesuche seines ältern, in Jena studirenden Bruders, die erwünschte Anregung brachten, blieben nur vereinzelte Lichtblicke an seinem umwölkten Kindheitshimmel.

Erst mit seinem elften Jahre hellte sich derselbe, wenigstens für einige Zeit, erfreulich auf. Sein Onkel Hoffmann, Bruder seiner verstorbenen Mutter und Superintendent in Stadt Ilm, kam in's Haus, erkannte bald die übele Lage des Knaben und erlangte die Erlaubniß, ihn mit und zu sich zu nehmen. An der Leichtigkeit, mit der man das Kind entließ, konnte man sehen, wie dünn bereits das Liebesband geworden, das es mit dem Elternhaus verknüpfte.

Die wenigen Jahre, die Froebel im Hause dieses edeln Mannes — dem Frau und Kinder früh gestorben waren und dem Froebel's Groß-

mutter die Wirthschaft führte — zubrachte, erlaubten ihm, den Freudenbecher einer fröhlichen Knabenzeit in vollen Zügen zu trinken. Liebevolle Güte und Vertrauen gaben seiner gedrückten Seele die jugendliche Spannkraft zurück. Der Besuch der Stadtschule brachte ihn endlich unter seines Gleichen, wo er seine Kräfte messen, den Besten nacheifern und in geregelter Freiheit sich selbst regieren lernen konnte.

Nach der Einsegnung kehrte er in das Vaterhaus zurück, wo man ihn — da das Studium zu theuer erschien — für einen bürgerlichen Beruf bestimmte. Damit begannen seine Lehr- und Wanderjahre, die man vielleicht richtiger Irrfahrten nennen könnte.

Zuerst erschien die Laufbahn eines Rentbeamten verlockend genug. Man brachte ihn also zu einem Forstbeamten der Nachbarschaft, der als tüchtiger Geometer bekannt war. Aber Froebel erhielt keine ordentliche Anweisung und blieb fast ganz auf sich und sein Privatstudium angewiesen. Dafür ging seine sinnige Naturbetrachtung allmählich in einen förmlichen Natur-Kultus über. Mißhelligkeiten trennten ihn endlich von seinem Lehrherrn und führten ihn wieder nach Hause.

Den Sommer über war er in Jena bei seinem Bruder,*) zu dem ihn der Vater gesandt hatte. Das rege Geistesleben der Universität zog ihn mächtig an, und nach langem Bitten gestand der Vater zu, daß er bleiben und Cameralia studiren dürfe — unter der Bedingung, daß er die Kosten aus seinem mütterlichen Erbe allein bestritte. Dies wurde ihm denn auch auf einem Brett herausgezahlt, und so konnte es nicht überraschen, daß er bei seinem einer weisen Oekonomie ganz unzugänglichen Wesen, und nach immer wiederholter Theilung mit seinem Bruder schließlich wegen dreißig Thaler Schulden neun Wochen im Carcer schmachten mußte. Die erlösende Summe war von seinem Vater erst zu erlangen gewesen, nachdem Froebel auch auf das väterliche Erbe verzichtet hatte.

Mit dem Studiren war es vorläufig aus und nach kurzem Besinnen ging er zu Verwandten in's Hildburghausen'sche, um praktische Landwirthschaft zu lernen.

Wenige Wochen später finden wir ihn am Krankenbette des Vaters wieder, den er mit treuester kindlicher Liebe pflegt bis zu seinem im Februar 1802 erfolgenden Tode. Die schönste Frucht dieser trüben Tage war der Segen des Vaters.

Ohne Eltern, ohne Heimath, ohne Erbe, ohne Beruf stand Froebel in seinem zwanzigsten Jahre die Welt so ziemlich nach allen Richtungen offen. Und so sehen wir ihn denn auch als Forst-Candidat in Franken, als Feldmesser in Bamberg, als Privat-Secretär in Mecklenburg-Strelitz. Und hier wurde noch einmal der gute Onkel Hoffmann sein Retter — nicht durch sein Kommen — sondern durch sein Scheiden, nämlich aus diesem Leben, nachdem er vorher Froebel zu seinem Erben eingesetzt.

So unverhofft der Sorge um das tägliche Brod enthoben, stand ihm wieder die Wahl frei und er beschloß — immer noch in völliger

---

*) Christoph Froebel, später Prediger in Griesheim bei Stadt Ilm, wurde nach der Schlacht bei Leipzig bei seiner geistlichen Thätigkeit im Lazareth vom Typhus ergriffen und starb.

Christian Froebel, zweiter Bruder Friedrichs, kam später in Osterode als Kaufmann zu Wohlhabenheit.

Unklarheit über seinen wahren Beruf — sich dem Baufach zu widmen. In der That bewarb er sich auch von Frankfurt a. M. aus um eine Anstellung als Architekt. Während er hier auf Bescheid wartete, führte ihn ein Freund beim Dr. Gruner ein, dem Vorsteher der dortigen Musterschule und Verfasser einer Schrift über Pestalozzi. Diesem Manne war es vorbehalten, Froebel in seine rechte Bahn zu leiten. Nach einer ersten längeren Unterhaltung rief er ihm zu: „Froebel, Sie müssen Schulmeister werden!“ — Dieser Gedanke ergriff ihn auf wunderbare Weise. Aber während er noch schwankte, erhielt er die Nachricht, daß alle seine zur Bewerbung ausgesandten Zeugnisse und Empfehlungen verloren gegangen seien. Er nahm dies für einen Fingerzeig des Schicksals und trat (1805) in Gruner's Schule als Lehrer ein.

So war denn endlich sein von widrigen Winden und Strömungen steuerlos umhergetriebenes Lebensschifflein in das rechte Fahrwasser gelenkt. Wie deutlich er dies selber bald genug empfand, zeigen seine Briefe an seinen Bruder. „Ich fühle mich hier,“ schreibt er, „so in meinem Elemente, wie ein Vogel in der Luft, ein Fisch im Wasser.“

Da Alles in seiner Umgebung auf Pestalozzi hinwies, so trieb es ihn stark, selbst einmal an der Quelle zu schöpfen. Einer ersten kurzen Besuchsreise folgte 1808 eine förmliche Uebersiedelung nach Yverdun, wo er in Pestalozzi's Anstalt zwei Jahre als Lehrender und Lernender verweilte und, lebenslänglich für die neuen Erziehungsideen gewonnen, 1810 nach Frankfurt zurückkehrte.

Was Froebel von jetzt an unternahm, geschah immer in der seit fünf Jahren von ihm eingeschlagenen Richtung. Nie mehr stieg ihm darüber ein Zweifel auf, daß sein Leben der Vervollkommnung des Unterrichts und der Erziehung gewidmet sei.

Um sich durch eine tiefere Erkenntniß der Naturerscheinungen und ihrer Gesetze noch vollständiger hierfür auszurüsten, ging er noch einmal zur Universität. Ein Jahr verweilte er in Göttingen, das folgende in Berlin. Seine erschöpften Mittel ergänzte er neben dem Studium durch Unterrichten an der Plamann'schen Schule.

Fichte's Thätigkeit lenkte damals alle Kräfte auf das Nationale. So finden wir auch Froebel beim Beginn des Freiheitskampfes mit vielen Edeln zusammen in den Reihen der Lützower. Hier wurden Middendorf und Langenthal seine Freunde für's Leben. Aus dem Felde kehrten sie wieder zurück in die Studirstube. Froebel wurde Assistent am mineralogischen Museum in Berlin, wo er unter Weiß' Leitung die Wunder der Krystallographie kennen lernte. „Hier bestätigte sich ihm der ihn schon seit Jahren unausgesetzt begleitende Gedanke der Identität der Welt- und Menschheitsgesetze, und er beschloß, jene, so weit er sie erkannt zu haben glaubte, auf die Entwickelung des Menschen bei einer naturgemäßen Erziehung anzuwenden.“ (Diesterweg.)

Gestärkt und befestigt in diesen Ansichten durch die gewonnenen neuen Freunde, ergriff Froebel schnell entschlossen die erste sich darbietende Gelegenheit zu einem selbständigen Anfange. Mit den drei Söhnen seines verstorbenen Bruders Christoph, zu denen der zweite Bruder Christian in Osterode noch zwei oder drei der seinigen gab, begann er im Pfarrhaus zu Griesheim, wo die Wittwe Christoph's wohnte, am 13. November 1816 seinen erziehenden Unterricht. Im folgenden Jahre siedelten

sie mit ihrer „Erziehungsanstalt", die sich bald zu einer „allgemeinen deutschen" erweitern sollte, nach dem lieblichen Keilhau, eine halbe Stunde von Rudolstadt, über. Bald traten auch Middendorf und Langenthal als Gehülfen in seine Anstalt ein, und trotz Mangel und Entbehrungen mancherlei Art ging's rüstig vorwärts. Ja, als ihm ein gutes Geschick in der Tochter des Kriegsraths Hoffmeister in Berlin eine Gattin zuführte, die voll Verständniß und Begeisterung für seine Erziehungsideen sich ihm und seiner Wirksamkeit anschloß, auch ein ansehnliches Heirathsgut ihm und seiner hülfsbedürftigen Anstalt zubrachte, nahm dieselbe innerlich wie äußerlich einen bedeutenden Aufschwung. Nach einigen Jahren stetigen Wachsthums zog auch Froebel's Bruder Christian aus Osterode nach Keilhau, um der erweiterten Anstalt mit seinen bereiten Mitteln zur Seite zu stehen. Und nicht wenig trug es zur Hebung derselben bei, als sie in Arnold Barop, dem Neffen Middendorf's, der, zum Besuche nach Keilhau gekommen, durch das frische gemeinsame Leben und Streben dauernd gefesselt wurde, eine hervorragende Lehrkraft gewann.

Froebel's Berichte über seine „Allgemeine Deutsche Erziehungs-Anstalt" fingen allmählich an, die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf die „erziehenden Familien" in Keilhau zu lenken.*) Und wenn man auch zugiebt, daß die Freunde „sich selbst zu rühmen nicht faul" waren, so liegen doch anderweite unverdächtige Zeugnisse vor, aus denen hervorgeht, daß Froebel's Erziehungsideen sich nicht bloß auf dem Papiere gut ausnahmen, sondern, mit verständigen Gehülfen zur Anwendung gebracht, vortreffliche Ergebnisse lieferten. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen."**) Zwar blieb auch hier, wie überall, das Vollbringen hinter dem Wollen zurück. Es fehlte nicht an Einseitigkeiten und Uebertreibungen, wie es daran bei Pestalozzi nicht gefehlt hatte. Es fehlte selbst nicht an mancher Verstimmung und Uneinigkeit in dieser dem schönsten Berufe dienenden „Lebenseinigung". Daß aber trotzdem gute Resultate erzielt wurden, war nur um so mehr ein Beweis für die Lebenskräftigkeit der Froebel'schen Ideen. Und nicht in ihnen lag die Ursache, daß nach einem hohen Aufschwung ein tiefer Rückgang in den äußeren Erfolgen eintrat. Es war die Zeit der Demagogenriecherei, als man von Seiten des Bundestages an die Schwarzburg-Rudolstädter Regierung das Ansinnen stellte, die Anstalt in Keilhau aufzulösen. (Es scheint, daß Barop der Blitzanzieher gewesen war.) In Folge dessen wurde der General-Superintendent Zeh mit einer Revision derselben beauftragt. Derselbe verweilte in der Anstalt am 23. November 1824, um den „Fundamental-Unterricht", und am 1. März 1825, um den „höheren klassischen Unterricht nach Stoff und Gang, der Methode der Lehrer und dem Standpunkt der Schüler" kennen zu lernen. Seinem ausführlichen Berichte, der in jeder Hinsicht nur Rühmliches zu melden hatte, entnehme ich zur Charakteristik folgende Sätze:***)

*) Middendorf heirathete Christian Froebel's älteste Tochter, Langenthal die Pflegetochter (Ernestine) von Froebel's Gattin.

**) Wer sich eine Vorstellung davon verschaffen will, in welcher Weise der Froebelsche Erzieherkreis seine idealen Bestrebungen auch durch gemeinschaftliche Feste förderte, der lese: „Der 28. Juni 1840; ein vierfacher Festtag in den Erziehungs-Anstalten für Kindheit und Jugend zu Blankenburg und Keilhau." Ges. Werke II. S. 415. Oder: „Das Spielfest auf dem Altenstein." Ebenda, S. 527.

***) Ich citire nach Dr. W. Lange, der seine Mittheilung in der „Erziehung der Gegenwart" 1861 der „Isis" von Oken, 1825, siebentes Heft, entnommen hat.

„— — Es ist höchst erfreulich, von dem frischen, lebenskräftigen, freien und doch geregelten Geiste sich anwehen zu lassen, der auf dieser Erziehungsstätte in und außer den Lehrstunden waltet. Was das Leben in seiner wirklichen Gestalt nie und nirgends darstellt, findet man hier: eine innig geeinte, in ruhigem Einverständniß lebende Familie von wenigstens sechzig Gliedern, denen allen man ansieht, daß sie gern thun, was sie nach ihrer verschiedenen Stellung zu thun haben. Daß so innige Vereinigungen den wohlthätigsten Einfluß auf Lehrer und Erziehung haben müssen, leuchtet ein. — — Dem kräftig und frei sich bewegenden und doch wohl geordneten äußeren Leben entspricht vollkommen das innere nach Gemüth und Geist, das hier gepflegt wird. Selbstthätigkeit des Geistes ist des Unterrichts erstes Gesetz; deshalb wird bei der hier herrschenden Unterrichtsweise der junge Geist nicht zu einer Sparbüchse gemacht, in die man so früh als möglich allerhand Münzen stopft von dem verschiedensten Werth und Gepräge; sondern langsam und stetig und immer im innern, d. h. nach einem in der Natur des menschlichen Geistes liegenden Zusammenhange schreitet der Unterricht ernst, ohne die weiland philantropistische Tändelei, fort, dem Kinde und seinen Bedürfnissen so angemessen, daß es so fröhlich zum Lernen als zum Spiele geht.

— — Hatte ich am Tage meines ersten Besuches den Wunsch nicht unterdrücken können, daß doch in allen niederen Schulen auf solche Weise unterrichtet werden möchte: so mußte ich beim klassischen Unterrichte die Fortschritte bewundern, die bei tiefer Gründlichkeit in kurzer Zeit gemacht worden sind. — — Begeistert von dem Adel, den der allseitig entwickelte Mensch als Vernunft- und Gemüthswesen trägt und von der Hoheit der Bestimmung desselben, hat der Vorsteher der Anstalt sich das Ziel gesetzt: den ganzen Menschen, dessen inneres Wesen zwischen wahrer Aufklärung und ächter Religiosität als zwischen seinen Polen ruht, so in jedem Zögling zu entwickeln, daß er in heiterem Bewußtsein der ihm verliehenen Kräfte werde, was er nach dem Maße derselben werden kann. — — So betrachtet ist die Anstalt ein rechtes Gymnasium, denn alles, was getrieben wird, ist wahre Gymnastik des Geistes. Heil den Kindern, welche hier vom sechsten Jahre an gebildet werden!"

Rudolstadt, den 6. Mai 1825. Christian Zeh.

Trotz dieses alle Theile gleich ehrenden Berichtes waren die Vorgänge für die Anstalt doch verhängnißvoll. Viele Eltern wurden bedenklich, die Vornehmen nahmen ihre Söhne zurück, neuer Zuzug blieb aus und „1829 war die Zahl der Zöglinge von sechzig auf fünf gesunken." Aus dieser bedenklichen Lage wurde die Anstalt erst durch Middendorf's und Barop's thatkräftiges Eingreifen herausgehoben und allmählich zu neuer Blüthe geführt, während Fröbel in der Schweiz neue Pflanzstätten für seine Idee einrichtete.

In dieser Zeit (1826) entstand das Buch, in welchem Froebel seine „Idee" im Zusammenhange darstellen und ausführlich begründen sollte: „Menschen-Erziehung." *) Aber selbst nach dem Urtheile Derer, die ihn am meisten verehren und am thätigsten für die Ausbreitung seiner Lehren gewesen sind, ist es ihm nicht gelungen, seine Erziehungs-Prin-

---

*) Leipzig 1825. A. Wienbrack. Neu herausgegeben mit Froebel's sämmtlichen Schriften. Berlin 1862. Enslin.

cipien in dieser Schrift mit derjenigen Klarheit und Präcision darzustellen, die für ein Verständniß in weiteren Kreisen nothwendig ist und von Jemand, der reformatorisch wirken will, gefordert werden kann.*)

Auch Froebel betrachtete diese Arbeit keineswegs als eine erschöpfende, sondern fuhr fort, dieselbe durch eine Anzahl kleiner Schriften, in Wochenblättern u. s. w. zu ergänzen; wie er auch nie aufgehört hat, sich selbst und seine Erziehungsideen weiter zu bilden bis in sein hohes Alter hinein.**) In seinem siebzigsten Jahre konnte er in dieser Beziehung noch von sich sagen: „Das Größeste, das ich besitze, ist, daß ich, ein Mann im dritten Lebensalter, ein Kind bin, der Natur kindlich nachgehe!" (Zeitschrift 1851. Liebenstein.) Und wie gerade hieraus die reifsten Früchte seines Strebens erwuchsen, davon giebt auch seine Wirksamkeit in der Schweiz wieder einen Beweis.

Zwar hatte er sich — trotz aller hohen Worte, in denen er bisweilen seine Erfolge zu verkünden liebte, (in ächt jugendlicher Begeisterung die Hoffnung schon für Erfüllung nehmend) — auch in Keilhau nie verhehlt, wie weit dieselben in Wirklichkeit noch immer hinter seinen freilich sehr hoch gespannten Erwartungen zurückblieben; aber das Mißverhältniß zwischen der aufgewendeten Kraft und den hervorgebrachten Wirkungen schien in den Schweizer Anstalten besonders auffallend hervorzutreten. Die Ursachen dieser Erscheinung, die ihm nicht lange verborgen blieben, glaubte er in der vollständigen geistigen Vernachlässigung der Kinder während der ersten sechs Lebensjahre erkennen zu müssen.

Die seinen Anstalten zugeführten Kinder boten wegen der geringen Auffassungsfähigkeit, der unvollkommenen Sprachfertigkeit und allgemeinen geistigen Armuth ein so unsicheres oder eigentlich gar kein Fundament für den Unterricht dar, daß ein gemeinsames Fortschreiten in demselben erst dann erhofft werden konnte, wenn ein solches geschaffen war. Unsägliche Mühe, Zersplitterung der Kraft und großer Zeitverlust waren die unmittelbaren nachtheiligen Folgen dieser Zustände, die sich weithin fühlbar machten. Froebel sah ein, daß dies bei Kindern, deren Entwickelung vom zweiten Jahre an lediglich dem Zufall überlassen blieb, nicht anders sein konnte. Hier zeigte sich also seiner Thätigkeit ein neues Feld, das trotz aller „Mutterbücher" noch gänzlich brach lag.

Die Pflege der kleinen Kinder, und besonders der ärmeren Klassen, lag noch überall im Argen und gab den Menschenfreunden aller Länder genug zu denken. Nach dem Vorgange des vortrefflichen „Vater Oberlin" und seiner treuen Dienerin Luise Scheppler im Elsaß hatte man auch

---

*) „Allein wie alle seine Schriften ist auch diese für den Laien durch schwerfällige Schreibart fast ungenießbar." Paradies der Kindheit von Lina Morgenstern. Seite 23.

„— — Die Darstellung (in einem Berichte Froebel's aus Yverdun) läßt noch nichts von jener schwerfälligen, schwülstigen, ja oft total unverständlichen Art und Weise blicken, die seine späteren Schriften charakterisirt. Dr. W. Lange in der „Erziehung der Gegenwart" 1861. Nr. 18.

**) Einer ebenso mühevollen als dankenswerthen Arbeit hat sich H. Poesche unterzogen, indem er die in sieben oder acht verschiedenen Schriften zu verschiedenen Zeiten niedergelegten Gedanken Froebel's über Erziehung nach ihrer inneren Entwickelung geordnet und zusammengestellt hat. Das so entstandene Buch, welches „Satz für Satz Froebel's System mit seinen eigenen Worten zu reproduciren sucht", heißt: Fr. Froebel's entwickelnd — erziehende Menschenbildung als System, von Herm. Poesche. Hamburg 1862, bei Hoffmann u. Campe.

im übrigen Deutschland angefangen, für die armen sich selbst überlassenen Kleinen Zufluchtsstätten zu schaffen. So war in Detmold 1802 von der hochgebildeten Fürstin Pauline; in Berlin von dem edlen Wadzeck eine Pflegeanstalt für kleine Kinder in's Leben gerufen. Aber diese „Kleinkinder-Bewahranstalten“, im frommen Glauben ohne hinreichende Mittel begonnen, von der christlichen Mildthätigkeit den Bedürfnissen gegenüber zu schwach unterstützt, mußten sich darauf beschränken, nur den dringendsten Anforderungen der äußeren Existenz gerecht zu werden, und waren weit davon entfernt, zugleich Pflegestätten des kindlichen Geistes- und Gemüthslebens zu sein.

Der Gedanke, daß hier der Punkt sei, wo er für seine Bestrebungen das nothwendige und fast noch gänzlich fehlende Fundament zu legen habe, ergriff Froebel so lebhaft, daß er sich sofort mit der ganzen Energie seines nie rastenden Strebens dieser neuen Aufgabe zuwandte, der er auch den Rest seines Lebens ausschließlich gewidmet hat.

Er ordnete (1836) die Schweizer Angelegenheiten, indem er seinem Neffen Ferdinand die Leitung des Burgdorfer Waisenhauses und Langenthal die der Anstalt in Willisau übertrug, während Barop nach Keilhau zurückkehrte. Er selbst ging nach Berlin, um hier die Einrichtung der Kleinkinder-Bewahranstalten genauer kennen zu lernen und zu sehen, wie er dieselben seiner Erziehungsidee einordnen könnte. Im folgenden Jahre kehrte er nach Keilhau zurück, voll von einem Plane zu einer Kleinkinder-Beschäftigungsanstalt nach seinem Sinn. „Ich mußte ihm in dem benachbarten Blankenburg*) ein Local miethen. Lange Zeit fehlte es ihm an einem Namen für seine neue Unternehmung. Wir, Middendorf und ich, gingen mit ihm über den Steiger nach Blankenburg. Er rief wiederholt: Wenn ich doch nur einen passenden Namen für mein jüngstes Kind wüßte! — Blankenburg lag zu unsern Füßen und er ging sinnend einher. Plötzlich blieb er wie gefesselt stehen und sein Auge nahm einen fast verklärten Ausdruck an. Dann rief er laut in die Berge hinein, daß es wiederhallte aus allen vier Winden: Kindergarten soll die Anstalt heißen!“

III.

Der Kindergarten.

Wenn auch die im Vorigen kurz angedeuteten Zustände Froebel den letzten Anstoß zur Errichtung eines Kindergartens gegeben haben mögen, so sind sie doch nicht als die ursprüngliche Quelle des Gedankens zu betrachten. Dieser war vielmehr das Ergebniß einer stetigen innern Fortbildung seiner Erziehungsidee überhaupt.

Diese, welche davon ausging, daß mit dem Leben selbst auch die Anlage eines in sich vollendeten Daseins schon gegeben sei; daß alle die Kräfte, welche in dem gebildeten Menschen zur Erscheinung und Wirkung

*) So lautet Barop's Erzählung bei W. Lange. Erziehung der Gegenwart 1861. Nr. 11.

gelangen, ursprünglich als Keime in der Seele liegen, deren harmonische Ausbildung Froebel auf dem Wege der Entwickelung herzustellen strebte, mußte ihn mit Nothwendigkeit darauf führen, daß er mit derselben da einzusetzen habe, wo jede menschliche Entwickelung ihren Anfang nimmt: bei der ersten Kindheit. Die Schwierigkeit lag nur in der Auswahl und Anwendung der Mittel, durch welche die Entwickelung, die sich auch hier schon als eine allseitige erweisen sollte, zu bewirken war.

Froebel, dem Kinderfreunde, dem sich die Kindesnatur gern und leicht erschloß, war es gegeben, durch das Wesen des Kindes selber auf den naturgemäßen Weg gewiesen zu werden. Langjährige liebevolle Aufmerksamkeit hatten ihm gelehrt, daß sich das individuelle innere Leben des Kindes nirgends unbefangener und vollständiger darstellt, als im Spiel. Wollte Froebel seine Entwickelung an das Individuelle, wie es in der Selbstthätigkeit zur Erscheinung kommt, anschließen, so konnte dies hier nur beim Spielen geschehen. Und hiermit war zugleich seine Aufgabe klar gegeben: er hatte das Kind nur spielen zu lassen, ihm passendes Spielzeug zu geben, geeignete Spiele zu erfinden, sie dem Kinde und seinen Spielkameraden zu lehren und durch eine methodisch geordnete Stufenfolge ein allmähliches Fortschreiten zu nützlicher Beschäftigung und endlich zu wirklicher Arbeit vorzubereiten, doch hören wir ihn selber.

In einem Briefe an Barop vom 18. Februar 1829*) heißt es: „Während der kurzen Zeit des Schreibens dieser Zeilen hat sich der Gedanke meines und unseres erziehenden Wirkens wesentlich entfaltet, indem er in Beziehung auf seine Ausführung und Darstellung noch mehr zurückgestiegen ist und sich so noch mehr und tiefer begründet hat. Seit lange schon hat mich die Erziehung und Behandlung kleiner Kinder vom dritten bis zum siebenten Jahre beschäftigt. Eine Gesammtheit sich in einem Moment zusammendrängender Gedanken, Umstände und Einwirkungen hat mich nun auf den Entschluß gebracht, eine Pflege- und Entwickelungsanstalt für drei- bis siebenjährige eltern- oder doch mutterlose Kinder beiderlei Geschlechts zu errichten." —

Bereits viel klarer ausgebildet erscheint dieser Gedanke in einem Briefe aus Burgdorf (Schweiz) vom 1. März 1836,**) worin er dem Keilhauer Erziehungskreise meldet, daß er beschlossen habe, „eine Anstalt für Anschauungsunterricht zur Selbstbildung durch Spiel und Beschäftigung zu gründen". Im Verlaufe heißt es weiter: „Seit längerer Zeit trug ich den Gedanken, meine Anschauungs-Bildungs- und Unterrichtsmittel durch Vervielfältigung und Veröffentlichung allgemein zu machen. Allein erst seit dem Ende des vorigen Jahres und vorzüglich seit dem Beginne dieses ordnen und vollenden sich mir die Umstände und Verhältnisse zur Ausführung einer solchen Unternehmung, so daß ich allen Ernstes nicht nur an die Durchführung denke, sondern mein ganzes Leben prüfend darauf anschaue und ordne, indem ich den ganz bestimmten Beschluß und Plan gefaßt habe:

„a. Alle meine Anschauungs-Lehr-Unterrichts- und Bildungsmittel in vielen stetig auf einander folgenden, sehr gegliederten, aber in sich wieder lebensvoll zusammenhängenden Reihenfolgen auszuarbeiten, und

*) Mitgetheilt durch Dr. W. Lange in der „Erziehung der Gegenwart." 1861. Nr. 16.
**) Ebenda, Nr. 12.

zwar in der Form von Kinderspielen und als Mittel zur Selbstbeschäftigung, Selbstbelehren durch Selbstschauen und Selbstschaffen, durch allseitige Selbstthätigkeit, und so durch planvolle und gesetzmäßige Befriedigung des Bildungstriebes im Kinde."

„b. Von dem bereits vorhandenen Aehnlichen (z. B. von den Nürnberger Spielwaaren) unterscheidet sich aber meine Unternehmung ganz wesentlich durch ihren Geist, ihre innern Eigenschaften, durch die in sich selbst ruhende Einheit, von der alles ausgeht, und durch die Lebensgesetzmäßigkeit, mit welcher alle Mannigfaltigkeit im innern lebensvollen Zusammenhange unter sich daraus entwickelt wird; genug durch die allseitig menschheitliche, scientifische wie praktische Begründetheit." — Nun folgen die des Breiteren dargelegten Eigenthümlichkeiten der Sammlung.

Bald nach dieser privaten Ankündigung folgte im „Sonntagsblatt" 1838 eine öffentliche Aufforderung, daß die Familien sich einigen möchten, um das Motto dieses Blattes: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!" zur That werden zu lassen.*) Darin sagt er: „Wie nun dieses Blatt zunächst bestimmt ist, der zu gründenden Anstalt erläuternd und einführend zur Seite zu gehen, so beginnt es denn sogleich mit der Begründung des Ganzen:

„Im Anfange des Daseins jedes Wesens liegt die Gestaltung seines ganzen künftigen Lebens begründet. Von der richtigen Erfassung und Pflege dieses Anfanges hängt einzig die segensreiche, die zur Vollkommenheit und Vollendung führende Entwickelung des Menschen, die Befähigung zur Erreichung seiner Bestimmung und so zur Erringung ächter Lebensfreude und wahren Lebensfriedens ab."

„Das lebendige und schaffende, lebensvolle und lebenzeugende Wesen des Menschen thut sich schon kund in dem schaffenden Bildungstriebe des Kindes. An die stille und gewissenhafte Pflege dieses Thätigkeitstriebes in der Familie; an die sinnige Entwickelung des Kindes zur Befriedigung desselben; an die Befähigung des Kindes, diesem Bildungstriebe getreu, thätig zu sein: daran knüpft sich alle Menschenerziehung und wahre Menschenbildung und so auch dieses unser Streben an."

Froebel's ersten praktischen Versuch mit dem Kindergarten in Blankenburg betrachtete man zwar anfangs mit zweifelhaftem Lächeln. Als man aber sah, mit welch' freudigem Eifer nach kurzer Zeit Kinder jeden Alters sich zu den heiteren Spielen drängten, in deren Erfindung Froebel unerschöpflich, in deren Leitung er Meister war; als die Kinder zierliche Näh- und Flechtarbeiten mit nach Hause brachten, wo sie, die bisher so oft gelangweilten, aus freiem Antriebe sich unterhaltenden Beschäftigungen widmeten: da kam den Eltern mit dem wachsenden Verständniß auch der Geschmack an der Sache, und der Zweifel verwandelte sich in rege Theilnahme für Froebel's junge Schöpfung.

Mitten in dieser lebensvollen und lehrreichen Wirklichkeit arbeitete sich die Kindergarten-Idee in Froebel's Seele immer klarer und voller heraus, so daß er 1840, beim Guttenberg-Feste, das die „Erziehungsanstalten für Kindheit und Jugend in Blankenburg und Keilhau" gemeinschaftlich begingen, einen neuen umfassenderen Plan vorlegen konnte, den er mit Hülfe einer allgemeinen Betheiligung des ganzen deutschen Volkes

*) Gesammelte Werke II. Seite 35.

(durch Actien à 10 Thaler) in's Leben zu rufen hoffte. Nicht ohne Bewunderung und Rührung kann man die Worte lesen, mit denen er in seiner Festrede die deutschen Frauen für sein Werk zu gewinnen suchte.*)

„Darum wage ich es" — heißt es gegen das Ende der Rede — „Sie, hier anwesende, hochachtbare, edle und bescheidene Frauen und Jungfrauen, und durch Sie und in Ihnen alle Frauen und Jungfrauen unseres engern und größern Vaterlandes zur Begründung eines Erziehungswerkes für die erste Kindheitspflege, welches wegen seines innern Lebens und Zweckes „Kindergarten", und wegen seines Geistes „deutscher Kindergarten" genannt werden soll, durch Unterzeichnung vertrauensvoll einzuladen."

„Lassen Sie sich nicht abschrecken durch die scheinbare Größe des Actien-Beitrages; denn wenn Sie in Ihrer Wirthschaft oder durch Ihre Thätigkeit bis zum muthmaßlichen Beginne der ersten Einzahlung und bis zum Schluß derselben täglich nur fünf Pfennige ersparen, so sind mit Ablauf der letzten Einzahlungszeit auch die zehn Thaler entrichtet." —

— — „Lassen Sie sich nicht durch den schnöden Einwurf: was nutzt uns das Ganze? von der thätigen Förderung desselben abhalten. Nur schon das Dasein des Gedankens, durch angemessene Pflege des Thätigkeitstriebes die menschenwürdige Erziehung des Kindes zu fördern, wirkt, wie Licht und Wärme, ohne daß man es groß beachtet, wohlthätig auf das Familienwohl und Bürgerglück ein; wievielmehr aber noch die Möglichkeit des täglichen, und sei es auch nur wöchentlichen oder monatlichen Besuches einer solchen Anstalt. Hier wirkt schon der Aufenthalt von Stunden wohlthätig und segensreich für Tage, Wochen, Monate und Jahre. Denn das Gute ist nicht, wie ein dunkeler Stein, welcher nur wirkt und erkannt wird, wo er drückt, nein! es ist gleich dem Wasser, der Luft und dem Lichte, welches unsichtbar von einem Ort zum andern fließt, weckt und tränkt, keimen macht und ernährt, was auch dem forschendsten Auge des Menschen verborgen ist, ja von uns selbst ungeahnt in unserer eigenen Brust schlummert. Das Gute ist wie ein Fünkchen, welches weithin leuchtet und Weg und Richtung zeiget. Darum lassen Sie uns Alle, jeden auf seine Weise das Gute, was unser Herz erkannt, erste Kindheitspflege, fördern." —

— — „Fragen Sie nun noch nach dem reinen Ertrage des Beitrages, nach der Dividende der Actie in der technischen Sprache? Oeffnen Sie unbefangen Ihre Augen, allein auch Ihr Herz: er ist mehr da, als wir ihn schon in dem Plane der Unternehmung selbst dargelegt haben. Oder ist das Schöne nicht auch eine Gegengabe und ein wirklicher Ertrag unseres Lebens, weil es leicht vergeht? Ist das Gute nicht auch eine Gegengabe, weil es nur unser Herz empfindet? Ist das Wahre nicht auch eine Gabe, weil es unsichtbar ist und es nur unser Geist wahrnimmt? — Und sollen wir die Rückwirkung auf Familienwohl und Kinderglück, auf Herzensfreude und Seelenfrieden für Nichts achten? In vollen Zügen können Sie diese hohen Gaben genießen, denn es sind die Früchte Ihres Mitwirkens, sind die Früchte des Gartens, den Sie gründeten und pflegten, sind die Früchte Ihres Eigenthums."

---

*) Gesammelte Werke II. Seite 415 u. ff.

„Ueberdies — ist es nicht fast mehr noch, als alles dies, voranzugehen und musterhaft dazustehen für ein ganzes Land, Kindheitglück und Familienwohl zu verbreiten über ein ganzes Volk?“ —

Dies hohe, durch nichts zu erschütternde Vertrauen täuschte Froebel nicht. „Der deutsche Kindergarten wurde aus dem tiefgefühlten Bedürfniß entsprechender Pflege der Kinder vor ihrem Eintritt in die Schule am Guttenberg's-Feste 1840, einem Tage, der auf das allgemeine Lichtwerden hinwies, als ein gemeinsames deutsches Erziehungswerk gestiftet“, und Froebel konnte in seinem Rechenschaftsberichte vom Juni 1843, der vom Oberbürgermeister Witz, sowie von Middendorf und Barop mitunterzeichnet ist, gute Erfolge und eine vielseitige rühmliche Anerkennung melden.

Und um den hier und da aufglimmenden Funken des Verständnisses mit dem Hauche seiner eigenen nie erlöschenden Begeisterung zur hellen Flamme anzublasen, machte er sich auf, die größeren Städte Deutschlands zu besuchen. Besonders gelang es ihm in Hamburg und Dresden, Arbeiter zu werben für seinen Weinberg und Kindergärten zu gründen. Die Samenkörner, die er hier ausstreute, fielen auf gutes Land, und erwuchsen durch die treue Pflege seiner Schüler und Anhänger zu blühenden Pflanzstätten.

Unter seinen litterarischen Arbeiten dieser Zeit verdienen zwei, welche der Verbreitung der Kindergarten-Pädagogik gewidmet sind, besondere Erwähnung.

1. Die „Mutter- und Koselieder“, so benannt nach den kleinen Versen, welche Froebel eine Mutter singen oder sagen läßt, um damit ihr ein- bis zweijähriges Kind bei allerlei Scherz und Spiel, sowie beim An- und Auskleiden, Waschen, Essen u. s. w. angemessen zu unterhalten und zu beschäftigen. Aermchen und Beinchen, Hände und Finger spielen dabei die Hauptrollen, lernen kleine Kunststücke machen, sich regen und bewegen und werden durch Uebung gekräftigt. Auch manche Vorgänge des häuslichen oder nahegelegenen Lebenskreises werden sinnig durch Bild und Lied veranschaulicht.*) Die hier von Froebel glücklich eingeschlagene Richtung hat seitdem durch Richter und Oscar Pletsch die höchste künstlerische Entwickelung erfahren.

2. Das „Sonntagsblatt“, 1838—1840, welches dadurch eine ganz besondere Wichtigkeit erlangte, daß Froebel in demselben seine „Spielgaben“, in denen das Charakteristische des Kindergartens und seiner Bildungs-Methode liegt, veröffentlichte, ihre Bedeutung erklärte und ihre Anwendung beschrieb.**)

Eine Vergleichung dieser Froebel'schen Spielgaben mit denen, welche eine von Jahr zu Jahr sich überbietende Industrie — nicht gerade zum Vortheil der Kinderwelt — so überreichlich darbietet, zeigt jene erst in ihrem rechten Lichte.

Fast alle Spielsachen, die man in unseren mit bedenklichem Luxus angefüllten Spielwaarenhandlungen kauft, sind fertige und in sich vollendete, oft recht sinnreich construirte Gegenstände, deren Schönheit

---

*) Siehe „Paradies der Kindheit“ von Lina Morgenstern.

**) Die „Spielgaben“ erschienen in der Verlagsbuchhandlung der Kinder-Beschäftigungsanstalt zu Liebenstein (bei Eisenach).
Siehe auch: Friedr. Froebel's „Wochenschrift.“ Bad-Liebenstein 1850.

an sich nicht geleugnet werden soll. Die Kinder stehen erstaunt und entzückt vor dem Glanze eines Weihnachtstisches, den solche Gaben schmücken. Doch wie lange währt die Freude? Nach kurzer Zeit verwandelt sie sich, erst in Gleichgültigkeit, dann in Ueberdruß, und sparsame Eltern legen entrüstet das noch leidlich Erhaltene unter Schloß und Riegel für eine spätere Zeit. Was soll auch das Kind mit Spielsachen beginnen, an denen sich die Phantasie eines Künstlers bereits erschöpft und der Selbstthätigkeit des Kindes fast nichts mehr übrig gelassen hat? Das Einzige, was es mit diesen Dingen noch machen kann, besteht darin, daß es sie zerlegt, zerstört. Aber wie viele Eltern diese so anerkennenswerthe Aeußerung des Thätigkeitstriebes und der Wiß- und Lernbegierde ihrer Kinder gänzlich mißverstehen, zeigen die bei solchen Gelegenheiten verhängten Strafen.

Ueberläßt man einem noch nicht verwöhnten Kinde die Wahl seines Spielzeuges, so wird man sehen, daß ein Stück Holz seine liebste Puppe, die Fußbank der Mutter seine Staatskutsche, ein Häufchen Sand sein Koch-, Back-, Bau-, Schreib- und Zeichenmaterial, der Stock des Vaters sein Lieblings-Reitpferd wird.

Diesen Erfahrungen gemäß war Froebel bestrebt, seine Spielgaben möglichst einfach zu gestalten und ihnen gerade hierdurch eine vielseitige Verwendbarkeit zu sichern. Die folgende gedrängte Uebersicht der Froebel'schen Spielgaben wird dies bestätigen.*)

Erste Spielgabe: Der Ball. (Drei Bälle in den Grund- und drei in den Mischfarben.) Damit üben schon die ganz Kleinen das Greifen, das Schwingen des Balles an der Schnur, das Hüpfen, Rollen, Versteckspiel u. s. w. Mit fortschreitendem Alter kommen alle bekannten Ballspiele an die Reihe. (Siehe auch Hertlein, 30 Ballspiele. Wien bei Lechner.)

Zweite Spielgabe: Kugel, Walze und Würfel. — Die Kugel, ein fester Ball, das Bewegliche, aber in jeder Lage sich Gleiche. Der Würfel, das Ruhende, je nach der Lage Veränderliche. Die Walze, rollend oder stehend, die beiden vorigen vermittelnd. Alle drei in ihrer Vereinigung den Uebergang zu den Bauspielen bildend.

Dritte Spielgabe: Der in acht gleiche Theile zerfallende Würfel. Er zeigt das Ganze und die Theile, Aeußeres und Inneres. Größen- und Zahlverhältnisse. Anordnung und Richtung.

Die vierte, fünfte und sechste Spielgabe bilden je eine Stufe zum vollständigen Baukasten durch senkrechte, wagerechte und schräge Theilungen in verschiedener Größe. (Siehe Hertlein, Bauspiele. Wien bei Lechner.)

---

*) Siehe hierzu:

1. Gesammelte Werke II: „Die Spielgaben.“ Mit Illustrationen.
2. Lina Morgenstern: „Paradies der Kindheit.“ IV. Abth.: Die Spielgaben, erläutert und durch zahlreiche Illustrationen veranschaulicht.
3. H. Poesche: „System.“ Zweites Buch: Die Spielgaben.
4. Goldammer: „Der Kindergarten.“ 2. Auflage, mit 80 Tafeln Abbildungen. Berlin. Lüderitz.
5. Koehler: „Praxis des Kindergartens.“ Weimar bei Böhlau.

Alle Spielgaben sind einzeln oder zusammen zu beziehen von Schotte & Co. und Hugo Bretsch in Berlin. Ferner von Chr. Vetter in Hamburg, so wie durch alle größeren Buchhandlungen Deutschlands.

Die Mannigfaltigkeit der verschiedenen Bildungen ist unendlich groß und gliedert sich:

a. in Erkenntnißformen, an welchen die Gesetze der Form, Größe und Zahl geübt werden;
b. in Schönheitsformen, in denen sich die Empfindung durch Darstellung des dem Auge Wohlgefälligen ausdrückt;
c. in Lebensformen, in denen Gegenstände des wirklichen Lebens: Möbel, Geräthe, Gebäude, Pflanzen und Thiere nachgebildet werden.

Die drei folgenden Spielgaben sind: Die Flächen= oder Legetafeln, das Stäbchenlegen und das Ringlegen. Diese leiten das Kind, welches mit dem Baukasten die körperliche Darstellung übte, durch die flachen und linearen Formen zum Zeichnen über, das wieder mit dem unterhaltenden Ausstechen und Ausnähen in Beziehung steht. Sind die Umrisse der auf Papier vorgezeichneten Schönheits= und Lebensformen mit der Nadel durchstochen, wodurch sie auf beiden Seiten des Papiers hervortreten, so wird durch das Ausnähen mit bunten Fäden die Zeichnung in farbigem Umriß wieder hergestellt.

Hieran reiht sich das Flechten, das anfangs mit farbigen Papierstreifen, später mit den verschiedensten Stoffen: Stroh, Bast, Leder, Band ꝛc. und als Verschränken mit dünnen, biegsamen Holzstäbchen geübt wird. Wie diese Beschäftigungen von der Linie zur Fläche, so führt die folgende: das Papierfalten, zum Körper, den es nachbilden lehrt (Kahn, Hut, Stern, Vogel u. s. w.) zurück. (Siehe Koehler: „Das Faltblatt“ und „Das Flechtblatt“. Weimar bei Böhlau.)

Die Geschicklichkeit der Hand und die Sicherheit des Auges sind durch das Ausschneiden zu üben, wobei sich das kleinste Stück Papier in ein Unterhaltungs= und Bildungsmittel verwandelt; noch mehr aber durch die Erbsen=Arbeiten, bei denen die spitzen Enden feiner Holzstäbchen in aufgeweichte Erbsen gesteckt und hierdurch die gelegten Formen fixirt werden. Richtet man dieselben zu kleinen Bauwerken auf, so erscheinen die dargestellten Gegenstände in ihren Umrissen, also durchsichtig, und veranschaulichen und erklären perspectivische bildliche Darstellungen.

Als letzte und höchste Stufe reiht sich hier das Modelliren in Wachs und Thon an, wobei der Selbstthätigkeit der weiteste Spielraum geboten, so wie jeder etwa vorhandenen künstlerischen Anlage Gelegenheit zur Bethätigung gegeben wird.*)

Diese auf jeder Stufe offen gehaltene Verbindung mit dem Leben bezeichnet den Standpunkt, von dem aus Froebel auch das Kleinste im Kindheitsleben betrachtet wissen wollte. „Das ist nicht der geringste Vorzug des Aneinanderreihens aufgequollener Erbsen, des Formens in Thon, des Ausschneidens, Faltens, Flechtens, Bauens, Klebens, Durchstechens, Ausnähens und ähnlicher Froebel'schen Arbeiten, die zu den

*) „Ich kenne für Kinder in den ersten Jahren kein wohlfeileres, mehr nachhaltendes, beiden Geschlechtern angemessenes, reines Spielzeug als — Sand. Stundenlang sah ich oft spiel=ekle Kinder ihn als Bausteine, als Wurfmaschine, als Kaklade, Waschwasser, Saat, Mehl, als Schreib= und Malergrund verwenden.“ Jean Paul: Levana. — Daß ein solches Universal=Spielmittel im Kindergarten nicht fehlen darf, ist selbstverständlich.

ersten Uebungen im Auffassen der Gestalt und im Augenmaß gehören, und eine nothwendige Vorstufe für Geometrie, Geographie, Zeichnen und Schreiben bilden, daß sie so leicht im übrigen Leben der Zöglinge fortwirken, daß sie sich in deren Spiele, in deren Unterhaltungen, in das die Kindheit Bewegende und Treibende verflechten und dadurch die Einheit des Bewußtseins begünstigen." *)

Die angeführten Spielgaben bilden den Theil der Kindergarten-Beschäftigungen, welchen Froebel unter dem Namen „geistige Spiele" zusammenfaßte. Eine ganz andere Seite seiner Wirksamkeit zeigt er in den „Bewegungsspielen." **) Sie haben, außer den allgemeinen Spielzwecken, insbesondere die Aufgabe, den Trieb der Kinder nach freier Bewegung ihrer Glieder zu befriedigen, also die körperliche Entwickelung zu fördern. Denn eine Kräftigung nach dieser Seite hin soll nicht nur mit der geistigen jederzeit Hand in Hand gehen, sondern im Kindergarten eine hervorragende Stelle einnehmen.

Was die meisten Wohnungen aus Mangel an Raum, die erwachsenen Bewohner derselben aus dem Wunsche nach Ruhe nur ausnahmsweise einmal gestatten — was der bedauerliche Mangel an freien, der Jugend überlassenen, öffentlichen Plätzen; was die mit Fußgängern, Reitern und Wagen gefüllten Straßen größerer Städte den Kindern fast unmöglich machen: eine ungehinderte Bewegung ihrer Gliedmaßen, die ihnen doch so dringendes Bedürfniß ist, wie Athemholen — das soll der Kindergarten grundsätzlich bieten. Denn zu demselben gehört, außer dem geschlossenen Raume (dem Saal) nothwendig ein wo möglich mit Bäumen bepflanzter freier Platz: der Spielplatz. Hier, in frischer Luft, sollen die Kleinen sich frei ausleben im heitern Regen und Bewegen und dabei fröhlich aufblühen wie die Blumen des Gartens.

Von den zahllosen Tanz- und Singspielen, die sich in der Kinderwelt von Alters her durch Tradition erhalten, und von denen jede Provinz, jede Stadt ihre besondere Spielweisen als berechtigte Eigenthümlichkeiten sorgfältig bewahrt, hat Froebel die besten gesammelt, durch Entfernung mancher an das Rohe streifenden Auswüchse veredelt und den erziehlichen Zwecken im Kindergarten dienstbar gemacht, sie auch durch eigene Erfindung noch vermehrt. Durch sie werden erst alle Zöglinge des Kindergartens in lebendigen Verkehr mit einander gebracht und der wohlthätigen Wirkung theilhaftig, die das Zusammenleben mit seines Gleichen auf jedes Kind ausübt.

Jedes Bewegungsspiel fordert die Thätigkeit aller Mitspielenden für einen gemeinschaftlichen Zweck, der nur dann erreicht werden kann, wenn Gesetz und Ordnung herrschen. Die leitende Kindergärtnerin duldet keine Willkühr, kein unbescheidenes Vordrängen, kein zänkisches Rechthabenwollen, kein Dominiren der Stärkeren und Zurückdrängen der Schwächeren.

*) Professor Dr. Ziller: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865.

**) H. Goldammer führt in seiner Schrift: Ausbildung von Froebel'schen Kindermädchen &c. neun und zwanzig Bewegungsspiele (außer den Ballspielen) auf, die im Seminare gelehrt werden.

Siehe auch Middendorf, über die Kindergärten. Durchgesehen, ergänzt und theilweise verbessert von Dr. W. Lange. Hamburg, Hoffmann und Campe.

Desgleichen die in Weimar erscheinende Monatsschrift: „Kindergarten &c.," welche das Organ des deutschen Froebel-Verbandes ist und jetzt ihren 17. Jahrgang angetreten hat.

Ein Jedes soll sich nach seinen Gaben und Kräften betheiligen. Dem Schüchternen und Zurückhaltenden wird Ermunterung, dem Unbescheidenen Zurechtweisung und Anweisung seiner Grenzen und Allen ihr Recht.

Das Leben in einer solchen gut geordneten und geleiteten Gemeinschaft äußert seinen wohlthätigen Einfluß auf das Verhalten der Kinder so auffallend schnell, daß sich derselbe bisweilen schon nach wenigen Wochen durch größere Verträglichkeit und bereite Willigkeit in der Familie wohlthuend fühlbar macht. Ganz ungegründet dagegen ist die Befürchtung, daß eine überwachende Leitung die Fröhlichen in ihrer Freude stören könnte. Der mißversteht die Kinder, welcher glaubt, sie zögen es vor, sinn- und zwecklos zu spielen. Im Gegentheil, wo sie nur können, und sicher sind, daß ein Erwachsener mit Wohlwollen auf ihre Weise eingeht, rufen sie einen solchen herbei, daß er ihnen ein ordentliches Spiel zeige oder entscheide, wie es richtig gespielt werden müsse, oder daß er in das begonnene die rechte Ordnung bringe.

Dazu kommt, daß die Bewegungsspiele noch einen andern mehr innerlichen Einigungspunkt in dem sie begleitenden Gesange haben.*) Ein jedes Spiel hat sein Lied, das aus ihm entstanden oder auf dasselbe bezogen ist, und das bald von einzelnen Begabteren, bald im Chore dazu gesungen wird. Es gibt kaum etwas, das das ganze Gemüthsleben der Kinder so in Anspruch nimmt und so unwiderstehlich zum Mitthun auffordert, als Gesang. Kein Sinn führt seine Wahrnehmungen so direct zum Herzen, wie das Ohr. Keine Thätigkeit ist so sehr eine unmittelbare und fast unwillkürliche Aeußerung innerer Harmonie als das Singen. Mit vollem Rechte widmeten ihm darum Froebel und seine Freunde eine besonders sorgfältige Pflege und wiesen ihm einen hervorragenden Antheil an den Spielen zu. Wenn man trotzdem bei vielen der gegebenen Texte und Singweisen die Bemerkung nicht unterdrücken kann, daß weder die poetische noch die musikalische Seite des Kindergartens in demselben Maße entwickelt erscheint, wie die erziehliche — so möge man billig denken und von Einem nicht Alles verlangen. Manches Holprige in Froebel's oft extemporirten Versen, die auch manchmal zu stark in's Lehrhafte und Spielselige abschweifen, ist von zarter Hand bereits geglättet.**) Auch liegt in unsern Volksliedern gewiß noch manches Goldkörnchen verborgen, das für den Kindergarten zu heben und zu verwerthen wäre.

Eine dritte und durchaus nicht etwa untergeordnete Richtung der Thätigkeit im Kindergarten ist dem Verkehr der Kinder mit der Natur gewidmet. Doppelt wichtig da, wo die Verhältnisse diesen Verkehr erschweren, dem Menschen das Gefühl der Zusammengehörigkeit mit der Natur verkümmern, und das Leben, ohne daß man es recht bemerkt, an vielen Punkten zugleich verkünsteln. Sollen Kinder nicht theilnahmlos an den Schönheiten vorbeigehen, welche die Natur überall in reicher Fülle darbietet, so muß Sinn und Empfänglichkeit dafür geweckt und gebildet werden. Das beste Mittel hierzu bietet, bei verständiger Anleitung, die Pflege von Pflanzen und Thieren. Was durch die eigene

---

*) Zweihundert Spiele und Lieder für Kindergarten und Familie von Mar. und Thekla Naveau in Sondershausen. Hamburg 1864 bei Hoffmann u. Campe.

**) Siehe die „Veränderungen“ vieler Mutter- und Koselieder im „Paradies der Kindheit“ von Lina Morgenstern.

Sorgfalt des Kindes wächst, kann auf sein erhöhtes Interesse rechnen. Die Anschauung verschafft ihm solide Kenntnisse und steigert seine Theilnahme zur Bewunderung und Liebe. Darum soll ein Theil des Spielplatzes reservirt bleiben für ein Gärtchen, in dem jedes Kind sein eigenes kleines Beet hat, das es selbst bestellt.*) Läßt sich in irgend einer Weise Raum zur Haltung einiger Hausthiere schaffen — und wäre es auch nur ein Kanarienvogel, ein Täubchen, ein paar Hühner, oder Goldfische in einem Glase — so könnte damit dem Zwecke noch allseitiger Genüge geschehen. Sind Feld und Wald ohne Gefahr zu großer Anstrengung mit den Kleinen zu erreichen, so wird auch zu gelegener Zeit ein gemeinschaftlicher Spaziergang unternommen, der nicht allein für die Naturbetrachtung, sondern für die Gesammtentwickelung des kindlichen Gemüthslebens zahlreiche Anknüpfungspunkte darbietet. Werden solche ungesuchten Gelegenheiten mit Tact benutzt, so sind sie oft von tieferer Wirkung, als der nach dem besten Lehrplan ertheilte methodische Unterricht.

Ebenso sollen auch im Kindergarten nach stiller Beschäftigung und gemeinschaftlichem Spiel Ruhepausen eintreten, die einem ungezwungenen mündlichen Verkehre der leitenden Kindergärtnerin mit den Kindern gewidmet sind, und sich am zweckmäßigsten durch Erzählungen ausfüllen lassen. Eine kleine Geschichte wirkt oft mehr als eine lange Predigt! Aber gut erzählen ist schwer und will geübt sein. Schwerer noch ist die Auswahl des Stoffes, der dem Standpunkte der Kinder angemessen sein muß. Doch fehlt es nicht an Sammlungen, die für die Kindergärtnerin gute Muster enthalten.**)

Mit den bisher besprochenen Spiel- und Beschäftigungsmitteln ist der Kindergarten im Stande, allseitig anregend, fördernd und entfaltend in das Kindheitsleben einzugreifen.***) Die wenigen Stunden des Tages, welche die Kinder im Kindergarten zubringen, werden durch die Reichhaltigkeit und Lebendigkeit ihrer Eindrücke auch noch in ihrem häuslichen Leben nachklingen. Der bei gesunden Kindern nie rastende Thätigkeitstrieb ist nun nicht mehr in Verlegenheit um Objecte; das Kind quält seine Mutter nicht so viel, es ist „artiger", fröhlicher, sein böser Dämon Langeweile ist gebannt.

Trotz alledem hat — nach Froebel's Intentionen — der Kindergarten hiermit seine Aufgabe doch erst zur Hälfte gelöst, und er

---

*) Siehe gesammelte Werke II. Tafel 16. Grundriß des Gartens der Kinder im Kindergarten.

**) 1. Erzählungen für Kinder von 2 bis 7 Jahren von Ida Seele, (Frau Vogeler,) Kindergärtnerin in Berlin. Mit einem Vorworte von Dr. E. Pappenheim. 2. Aufl. Leipzig, Oehmigke's Verlag.

2. Erzählbuch für Haus und Kindergarten von Thekla Naveau. Gotha bei Stolberg.

3. Die kleinen Menschen. Von Lina Morgenstern. 101 Geschichten und Lieder aus der Kinderwelt. 2. Auflage.

***) In dem bereits erwähnten Buche: „Froebel's Menschenbildung als System" giebt der Verfasser, Herr Poesch, in einem „Anhange" den vollständigen „Beschäftigungs-Plan eines Kindergartens" mit Motiven. —

Ueber so manche oft genug wiederholte und ebenso oft — am gründlichsten durch den Kindergarten selbst — widerlegte Einwürfe gegen den Kindergarten und seine Methode siehe die „Erziehung der Gegenwart" 1861. Nro. 9. „Zur Rechtfertigung des Kindergartens." — Nr. 10. „Widerlegung der gegen die Kindergärten gemachten Einwürfe," von Dr. Eugen Pappenheim.

steht noch vor der andern Hälfte derselben, welche darin besteht, daß durch ihn eine Verbesserung der Erziehung in der Familie herbeigeführt werde. Dieses höhere Ziel kann nicht damit schon als erreicht betrachtet werden, daß durch die Zöglinge des Kindergartens indirect eine Rückwirkung auf das Familienleben eintritt. Nein, gerade umgekehrt: Froebel schuf den Kindergarten vornehmlich in der Absicht, in ihm durch praktische Uebung, der eine theoretische Ausbildung zur Seite gehen soll, die „Erziehung des Weibes für seinen Beruf“ zu vollenden, was — wie die Erfahrung lehrt — durch bloße Theorie und Mutterbücher, so vortrefflich dieselben an sich auch sein mögen, bis jetzt noch nicht überall als gelungen betrachtet wird. Dieses Ziel darf aber aus triftigen Gründen nicht aus den Augen verloren werden. Denn da der Einfluß der Mutter der erste und darum der nachhaltigste ist, so folgt hieraus von selbst, daß die Menschheit das höchste Interesse daran hat, daß er auch der beste sei. Und wenn er dies notorisch noch nicht überall ist, sollte man nicht jede Gelegenheit benutzen, ihn diesem Ideale näher zu bringen?

Wir haben niedere, mittlere und höhere Töchterschulen: welche von diesen hat sich die Vorbildung junger Mädchen zu Hausfrauen und Erzieherinnen ihrer eigenen Kinder zur Aufgabe gemacht? Keine! Und sie sollen das auch gar nicht. „Aber diese Aufgabe existirt! Sicherlich wird doch für die jungen Mädchen einmal die Zeit kommen, wo sie Kinder pflegen, Kranke warten, Küche und Keller besorgen müssen. Glaubt man denn, daß sich das Alles von selbst erlernt?“ *) Die Praxis der ersten Kindererziehung, zu welcher die meisten jungen Mädchen bisher ihre einzige Vorbildung in der Puppenstube empfangen, muß ein regelmäßiger Bestandtheil der weiblichen Erziehung werden, damit „das Experimentiren und Erziehen nach Hörensagen“ endlich aufhört. Diese Praxis kann aber nirgends besser gelehrt werden, als im engsten Anschluß an den Kindergarten. Froebel entwickelte dies schon in seinem ersten ausführlichen Plan, den er auch nach dieser Seite hin durchführte. In einem solchen „Seminar“ für Kindergärtnerinnen, Kindermädchen zc., mit dem also ein Kindergarten verbunden sein muß, können junge Mädchen in einem Jahre in der Behandlung kleiner Kinder so weit unterwiesen und praktisch geübt werden, daß sie grobe Mißgriffe vermeiden lernen und eine Grundlage gewinnen, auf der eine selbständige Weiterbildung recht gut möglich ist.**)

Und würde man nicht vielleicht auf diesem Wege erfolgreicher als auf jedem andern einer befriedigenden Lösung der immer noch brennenden „Frauenfrage“ näher treten können? Werden nicht die Verwaltung des Hauswesens und die Erziehung der Kinder stets die am meisten ihrem Wesen entsprechenden und zugleich edelsten Ziele aller weiblichen Thätigkeit bleiben, und wird in ihnen nicht auch die unverheirathete Jungfrau Versöhnung und Befriedigung in reicherem Maße finden, als alle „Emancipation“ je zu gewähren vermag? Auch sind es gerade Frauen gewesen, welche zuerst und am eifrigsten in dieser Richtung thätig waren, und in den größeren Städten, wo das Bedürfniß am dringendsten ist,

*) Rudolph Virchow: „Die Erziehung des Weibes für seinen Beruf.“ Eine Vorlesung zum Besten des Vereins für Familien- und Volkserziehung. Berlin 1865.

**) „Ueber Ausbildung von Froebel'schen Kindermädchen und Bonnen“ von Hermann Goldammer in Berlin. Weimar 1873 bei Böhlau.

bereits rühmliche Erfolge aufweisen können.*) Diesen Frauenvereinen scheint es vorbehalten, mit Unterstützung aller in diesem Sinne thätigen Kräfte einer späteren umfassenden Organisation die Wege zu ebnen. Die Seminare für Kindergärtnerinnen &c. in Hamburg, Berlin, Dresden, Gotha und andern Orten, die alle unter Privatleitung stehen und durch freiwillige Beiträge, denen die Zöglinge ein geringes Honorar für den Unterricht hinzufügen, erhalten werden, haben seit einer Reihe von Jahren eine nicht geringe Anzahl gut vorgebildeter und geübter junger Mädchen aus allen Ständen ausgesandt, die als Stütze der Hausfrau, besonders in der Kindererziehung, sehr gesucht sind und einer naturgemäßen Behandlung der Kleinen zu immer allgemeinerer Geltung verhelfen.**)

Hierbei in jeder Weise fördernd mitzuwirken, liegt auch im wohlverstandenen Interesse der Lehrer, weil der Kindergarten, „welcher die häusliche Erziehung nicht zu ersetzen sucht (denn diese ist an sich das schlechthin Beste und allgemein Wünschenswerthe), sondern der die Eltern in ihren Pflichten nur unterstützen will für die Zeit, wo sie sich der Erziehung nicht selbst widmen und durch Erziehungsgehülfen nicht vertreten lassen können, ja welcher allen Eltern die richtige Erfüllung ihrer Erziehungspflichten lehren soll, auch eine Vorbereitungsanstalt für die Elementarschule ist.***)

Hier könnte mancherlei von der geistigen Unbeholfenheit der Kinder erzählt werden, die, in ihrem sechsten oder siebenten Jahre der Schule überwiesen, bisweilen einen außerordentlich beschränkten Kreis von Anschauungen, wenig klare Vorstellungen und sehr geringe Uebung im Gebrauche ihrer Muttersprache dem Lehrer zubringen. Die Erfahrungen Froebel's in der Schweiz wiederholen sich in verschiedenen Graden so ziemlich überall und sind den Lehrern der untersten Elementarklassen nichts Neues. Aber sie lassen den Wunsch gerechtfertigt erscheinen, eine organische Verbindung des Kindergartens mit der Schule herzustellen, und vorläufig wenigstens deren Möglichkeit und Nützlichkeit theoretisch nachzuweisen. Wiederholt hat der oben erwähnte Verein für Familien- und Volkserziehung dieses Thema als Preisaufgabe gestellt, ohne eine nach seiner Meinung allseitig befriedigende Lösung derselben zu erhalten.†) In diesem Sommer endlich konnte einer Schrift des Lehrers Carl Richter in Leipzig (des Herausgebers der „Pädagogischen Bibliothek") der Preis zuerkannt, und noch einer andern Arbeit rühmende Erwähnung gethan werden. Die Hoffnung einer künftigen organischen Verbindung des Kindergartens mit der Schule, so wie der gleichfalls angestrebten

---

*) Siehe die Jahresberichte des „Vereins für Familien- und Volkserziehung," der sich im vorigen Jahre mit dem „Frauen-Verein zur Beförderung der Froebel'schen Kindergärten" vereinigt hat zu dem „Berliner Froebel-Verein." — Dieser besitzt jetzt im Ganzen elf Bildungsanstalten: Ein Kindergärtnerinnen-Seminar unter Direction des Schulvorstehers M. C. Luther. Eine Kinderpflegerinnen- und Bonnenschule unter Direction des Gymnasial-Oberlehrers Dr. Pappenheim, dem auch die Gesammtleitung der neun dem Vereine angehörenden Kindergärten übertragen ist.

**) „Die Berliner Waisen-Verwaltung bildet jetzt jährlich 80 bis 100 ihrer Zöglinge zu Foebel'schen Kindermädchen &c. aus. H. Goldammer: Ueber Ausbildung von Froebel'schen Kindermädchen und Bonnen. Weimar bei Boehlau. 1873.

***) Ziller. „Erziehender Unterricht, Seite 131.

†) Doch wurde 1871 der Arbeit des Director Großmann „ein Ehrensold in Höhe des ausgesetzten Preises von vier Frd'or zugesprochen." (Jahresbericht 1870—72.)

Einführung seiner Methode in den Kleinkinder-Bewahranstalten (und Waisenhäusern?) ist demnach eine nicht ganz unbegründete. Auch lassen sich kaum ernstliche innere Hindernisse auffinden, da der Kindergarten dem eigentlichen Schul-Unterrichte in keiner Weise vorgreift. Und wie das Gymnasium es für nützlich erkannt hat, durch Vorlegung einiger Elementarklassen (der sogenannten Vorschule) sich gleichmäßig vorbereitete Schüler für seine Sexta zu verschaffen, so wird man in Zukunft vielleicht auch für zweckmäßig erachten, jeder Elementarschule einen Kindergarten hinzuzufügen, der sich dann auch mit der Zeit zu einem vortrefflichen Bindegliede zwischen Schule und Haus — an dem es jetzt noch fehlt — ausgestalten kann. —

So erweist sich der Kindergarten nach allen Seiten als eine zeitgemäße Schöpfung für Verbesserung der Erziehung, deren natürliche Grundlage er darstellt und in den Familien wieder herstellen hilft.

Trotz anfänglicher, aus Mißverständniß hervorgegangener Hemmnisse*) und im Ganzen doch nur lauer Unterstützung von Seiten des Publikums, hat er sich im Laufe der Jahre unter den Einrichtungen für Jugenderziehung einen ehrenvollen Platz erobert. Er verdankt denselben der gesunden Kraft des Grundgedankens, aus dem er hervorgegangen ist, einem in den Verhältnissen liegenden Bedürfniß und dem nachhaltigen Streben begeisterter Anhänger, besonders unter den Frauen. Unter ihrer Leitung hat der Kindergarten im Stillen Großes geleistet, indem er Tausenden von Kindern frohe Stunden bereitet, deren anregende Kraft auch in den Familien fortwirkt.

Wenn er dessenungeachtet von mancher Seite noch nicht die gewünschte volle Anerkennung hat erlangen können, so mögen vielleicht gewisse, wenn auch recht wohlgemeinte Ueberschwänglichkeiten ebensoviel dazu beigetragen haben, als die kühle Zurückhaltung derer, welche es verschmähten, unter der allerdings wenig schulgerechten Form, in die Froebel sein volles Herz ergoß, den keimkräftigen Kern zu suchen.

Wie sich aus diesem durch den unermüdlichen Eifer verständiger Förderer der Kindergarten stets reiner und reicher entfalten wird — so soll er ein integrirender Theil unserer Jugend-Erziehung bleiben.

---

*) Froebel hatte noch ein Jahr vor seinem Tode — er starb 1852 in Liebenstein in Thüringen, wo er ein Seminar für Kindergärtnerinnen nebst Kindergarten leitete — den Schmerz, daß seine Kindergärten in Preußen verboten wurden! Dem Frauenverein für Familien- und Volkserziehung gebührt das Verdienst, die Aufhebung dieses Verbotes im Jahre 1860 erwirkt zu haben.

XII.

Schuldisciplin, Lehr- und Arbeitsplan.

Von

Dr. Wichard Lange
in Hamburg.

Schuldisciplin, Lehr- und Arbeitsplan.

I.

Schuldisciplin.

Diesterweg äußerte sich in früheren Auflagen dieses Werks über diesen Gegenstand wie folgt:

Ist Hoffnung vorhanden, ein abschließendes Wort über Schuldisciplin zu reden?

Viele Lehrer wissen sich viel damit, und des Redens darüber ist bei ihnen kein Ende. Wir haben ihr kein ausgedehntes Kapitel zu widmen gewußt. Warum nicht? Aus dem ganz einfachen Grunde, weil wir sie gar nicht als etwas Besonderes, Selbstständiges u. s. w. betrachten, sondern als eins mit der Doktrin, dem Unterricht. Nach unserer Meinung geht sie in der Didaktik auf, ist, wenn nicht identisch mit, doch eine Folge von ihr. Der wahre Didaktiker ist auch ein Disciplinator; wer sich recht auf den Unterricht versteht, versteht sich auch auf die Disciplin; wer gut unterrichtet, disciplinirt gut; die Unterrichtsgegenstände sind (schon nach alter, aber oft wieder vergessener Ansicht) Disciplinen.

Diese, leicht zu vermehrenden Sätze waren unbekannt, so lange man das Lehren (Dociren, Vorsagen, Anlehren, Moniren u. s. w., die dogmatische Methode) für den Beruf des Lehrers erkannte. Damals konnte man viel wissen, gut sprechen und „lehren" und daneben keine Disciplin zu halten verstehen. So noch (um einen Namen zu nennen, dessen Ruhm dadurch nicht geschmälert wird) Schleiermacher im grauen Kloster zu Berlin und viele andere gelehrte Männer bis zum heutigen Tage. Seitdem man aber unter lehren mehr, ja etwas ganz Anderes versteht, als Kenntnisse mittheilen, nämlich Anregen, Entwickeln, zur Selbstthätigkeit bestimmen, mit einem Worte Unterrichten (nach der rationellen Methode der neueren Zeit): seitdem giebt es keinen guten Lehrer mehr, der nicht zugleich die Schule zu discipliniren verstände. Wie weit seine Unterrichtsfähigkeit und Kraft reicht, gerade so weit reicht seine erziehende Kraft und Einwirkung. Wer dem Früheren in diesem Buche beigestimmt hat, wird auch hier einstimmen.*) Der

*) Zur Vergleichung: La discipline n'est pas l'art de récompenser et de punir, de faire taire et de faire parler les élèves; elle est l'art, de leur faire remplir de la manière la plus convenable, la plus aisée et la plus utile, tous les devoirs de la classe. Die Definition der Schuldisciplin der Konferenz-Gesellschaft in Cappeln (siehe oben!) ist offenbar zu weit: „Die Elementarschule soll durch das in ihr herrschende Leben und durch den Unterricht also auf die Kinder wirken, daß sie auf das zeitliche und ewige Leben die ihrem Alter und ihren Kräften angemessene Vorbildung erhalten."

Schulmeister der neueren Zeit thut nichts als lehren, von dem Glockenschlage an bis wieder zum Glockenschlage. Er ist ganz Lehrer und heißt daher auch mit Recht so und nicht anders. Es ist kein willkürlich ersonnener Name, der mit einem besseren zu vertauschen wäre. Die alten Schulmeister sind zu Lehrern avancirt. Als Lehrer nimmt er die Aufmerksamkeit, den Fleiß, die Lernlust, die Lernkraft, die Sprachkraft, die Selbstthätigkeit, die Selbstbeherrschung des Schülers, alle Kräfte desselben, nicht bloß die des Erkenntnißvermögens, sondern auch die Gemüths- und Characterkraft in Anspruch, d. h. er regelt, richtet und disciplinirt ihn, innerlich wie äußerlich. Der Schüler bekommt Schule. Aeußere Ordnung, Anstand und Sitte, Verträglichkeit und Gehorsam, Regelmäßigkeit im Kommen, Gehen, Stehen, Sitzen, wie in der Anfertigung und Ablieferung der Arbeiten, Liebe zur Sache, zum Lehrer und zu der Schule, also auch Wahrhaftigkeit und Zuverlässigkeit stellen sich ein als Folge der Einwirkung des lebendigen, erziehenden Princips der Schule, d. h. des lebendigen, denk- und willenskräftigen Lehrers,*) der — wie Schiller als Character dichtete, philosophirte, strebte — Alles thut und treibt mit Character. Der ganze Kram von Disciplinarmitteln konzentrirt sich daher in der einen Forderung an den Lehrer: Lehre mit didaktischer und folglich auch mit disciplinarischer Kraft und Geschicklichkeit! Das Lehrprincip ist auch zugleich das Schulerziehungs-Princip.**)

Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer, wie er über die Methode des Unterrichts nachdenkt, auch alles Aeußere, was dazu gehört, regelt, feststellt und seinen Schülern zur Gewohnheit macht. Eben so versteht es sich von selbst, daß da, wo mehrere Lehrer an einer Schule arbeiten, Uebereinkunft über äußere Angelegenheiten getroffen werden muß, damit es an Harmonie nicht fehle und der Eine nicht einreiße, was der Andere aufgebaut hat. Der rechte Lehrgeist wird den Lehrern das Rechte eingeben. Sollen wir Einzelnes noch namhaft machen? Seine Zahl heißt Legio, aber dennoch!

1) Strenges Halten auf regelmäßigstes Kommen, nicht zu früh, nicht zu spät, aber vor dem Schlage! Darum Erscheinen des Lehrers in der Schule vor dem Schlage! Es ist unerläßlich. (Wer zu spät kommt, bleibt während der ersten Stunde stehen und nimmt nachher den untersten Platz ein.)
2) Stilles Verhalten der angekommenen Schüler auf ihren Plätzen und stille Vorbereitung auf die Lehrstunden.
3) Beginn des Unterrichts mit dem Schlage durch Gesang oder Gebet oder beides, aber kurz. Ein Liedervers ist genug. Schlendrianisten lassen ganze oder halbe Lieder singen. Der Gesang soll hier zur Arbeit ermuntern.
4) Stellung oder Sitz des Lehrers vor der ganzen Klasse, auf seinem Posten, nicht herumwandelnd — Alle im Auge, Alle anredend, Alle fragend, Alle, wie ein Mann, belebend!

---

*) „Wohl fördert Lehrer-Kraft, die eingepflanzt,
Es stählt die Brust uns bildender Unterricht." Horaz.

**) Als die Haupteigenschaften eines Lehrers in Betreff der Disciplin stellt Curtmann auf: Wachsamkeit, Ordnungssinn, Konsequenz und Gerechtigkeit.
A. a. O. Seite 136.

5) Zeichengebung der zur Antwort Befähigten durch Hebung des Zeigefingers oder der rechten Hand, nicht des Armes — Aufforderung zum Antworten an Einen.
6) Aufstehen desselben und lautes, deutliches, bestimmtes, kräftiges Reden. Kein Fehler, keine Stotterei, keine Maulfaulheit, kein halbes, kein träges Antworten wird geduldet. Kein Vorsagen, diese Schulpest! Warum?
7) Zertiren um den Platz bei Repetitionen allenfalls, sonst nicht. Wer dieses Reizmittel zur Erhaltung der Aufmerksamkeit stets bedarf, ist ein bequemer oder ein schwacher Lehrer.
8) Anerkennung jedem thatkräftigen Streben nach Verhältniß des Kraftaufwandes, selbst bei schwachen Leistungen. Anerkennung ermuthigt, Tadel schlägt nieder, besonders unverdienter.
9) Weg mit allem Moralisiren, kurze und bestimmte Forderungen, wortkarges Lob*) und eben solcher Tadel. Der wortkarge Erzieher ist der Beste.
10) Geduld mit den Schwachen, unermüdlich mit dem, der will — Ungeduld mit Jedem, der nicht leistet, was er kann.
11) Der Blick der Schüler folge (es macht sich von selbst) dem Lehrer, wie der Trabant der Sonne, der Nebenplanet dem Hauptplaneten! (Es muß sich von selbst machen; sonst ist es Gemachtes, d. h. nichts werth.**) Gerade (nur nicht stocksteife), anständige Haltung des Körpers, Ruhe der Füße, die Hände auf dem Tische!
12) Anständig stilles Verlassen der Schule vor dem Lehrer mit stiller Begrüßung und ruhige Heimkehr!

Ist es genug mit diesem Dutzend Andeutungen? Sollten wir dem Lehrer noch sagen, wie sich die Schüler zu benehmen haben, wenn ein Fremder die Schule besucht, wenn der Herr Pfarrer oder Schulinspektor kommt u. s. w.; wie sich der Lehrer zu benehmen hat klagenden Eltern gegenüber; wie zu strafen, womit, Stockschläge oder keine, und wie die tausend Fragen heißen? Wo wollten wir enden? Wer darüber Belehrung sucht, der greife zu den oben angeführten Werken über Schuldisciplin, besonders dem von Dobschall. Wie das Trachten nach dem Reiche Gottes überall das Erste, durch Nichts zu ersetzen ist und in alle Wahrheit leitet, so führt der rechte Lehrgeist zum rechten Thun. Den schaffe der Lehrer sich an! Ohne ihn ist alles Andere Holz, Stroh, Stoppeln, Feuer verzehret es. Mit ihm kann man auch noch irren — „es irrt der Mensch, so lang er strebt" — aber nimmer des rechten Weges im Ganzen verfehlen. Erfahrung läutert und richtet. Nicht Alles ist für Alle. „Wenn zwei dasselbe thun, so ist es nicht dasselbe", gilt von fehlenden Schülern, wie von disciplinirenden Lehrern. „Eines schickt sich nicht für Alle!" Was der Eine mit Glück anwendet, schlägt in der

---

*) Lob, d. h. der Beifall eines geachteten Mannes (laudari a viro laudato!) hebt die Seele und begeistert für das Edle. Ein Wort aus J. Paul's Leben (III., Seite 13). „Auch dem größten Geiste, so viel Selbstgefühl er besitzen, so viel Verlaß auf sich selbst er haben mag, ist doch zuweilen und zumal in der Jugend von außen her ein ermuthigendes Anerkenntniß seines Talentes und der gelingenden Anwendung desselben nöthig. Um sich seines Werthes unschuldig bewußt zu werden, ist dem Menschen fremde Werthschätzung unentbehrlich." Dies merke sich der erziehende Lehrer bleibend! Der Hamburger Gurlitt ein Muster! —

**) „Ein gebildeter (gemachter) Mensch ist das witzloseste Wesen unter der Sonne." (Bettine.)

Hand des Andern fehl. Für die tausend und aber tausend Disciplinarfälle giebt es kein Rezeptbuch.

„Was kein Verstand der Verständigen sieht,
Das übet in Einfalt ein kindlich Gemüth."

Wahre Lehrer und Erzieher werden geboren. Die Andern lernen es von diesen, an ihrem Beispiel, durch deren Anschauung. „Probiren geht über Studiren." Das Beste leistet ein characterfester auf das Gute gerichteter Wille. Darum hat man „Moses und die Propheten". Auch hier kommt Alles auf die Gesinnung an. Die rechte Gesinnung führt auch zu den rechten Gedanken; nachdem jene sind, sind auch diese.

Von den Straf- oder Zuchtmitteln*) reden wir lieber gar nicht. Sie sind meist unnütz und unnöthig, wo der Unterricht rechter Art, d. h. natur- und sachgemäß ist. Der Schüler soll in der Schule arbeiten und zwar mit Lust. Wo es der Fall ist, da fallen wenig oder keine Ungehörigkeiten vor; wo es nicht der Fall ist, wird man stets regeln und strafen müssen, und doch ohne den beabsichtigten Erfolg. Denn die Strafe hat zum Zwecke, das Strafen zu vernichten. Die Strafen selbst aber werden, weil die Vergehen, verhütet durch — die Liebe zur Arbeit. Und diese Liebe zur Arbeit**) muß hervorgebracht werden durch die Arbeit selbst. Das Gefühl der stetig sich entwickelnden Kraft erweckt immer von Neuem den Trieb zur Entwickelung. Das Unterrichtsprinzip ist das Erziehungsprinzip, die Unterrichtsmethode die Erziehungsmethode.***) Wo nicht, d. h. wo beide aus einander fallen, wo also der Unterricht an und für sich nicht erziehend ist, sondern nur belehrt, Wissen mittheilt, da kann von Bildungsunterricht nicht die Rede sein. Wer dies nicht versteht, der studire das nicht genug zu empfehlende Buch von Weiß („Erfahrungen und Rathschläge" 2c., zweiter Band, siehe oben!). Das Resultat seiner trefflichen Entwickelung konzentrirt sich in folgenden Sätzen: „Der Unterricht soll, um die Gesammtkraft des Schülers, als eines sinnlich-vernünftigen Wesens, zur Selbstständigkeit und Tüchtigkeit für's Leben zu bilden, überall das Gemüth, als den Mittel- und Einheitspunkt aller Seelenkraft und ihrer Erzeugnisse, anzuregen und in voller Thätigkeit zu erhalten bestrebt sein. Dies geschieht dadurch, daß er, das Material überall nur als Mittel zur intensiven Bildung betrachtend, von Beobachtung des Anschaubaren ausgeht, und an ihr den Begriff des Gegenstandes sich in dem Schüler entwickeln läßt. Hierdurch allein kann das Innere des Menschen ganz ergriffen, wahres Interesse an der Sache erzeugt, und Verstand und Wille (Kopf und Herz) gleichmäßig gebildet, mithin der Mensch durch den Unterricht wahrhaft erzogen werden."

*) Das Recht, Unmündige zu strafen und nöthigen Falls zu zwingen, bedarf keiner Rechtfertigung. Die angewandten Mittel müssen aber der Art sein, daß man gewiß sein darf, „der Schüler werde, zu vernünftiger Ueberzeugung gelangt, seine eigene Einwilligung dazu geben." Rotteck's Staatswissenschaften, I. Seite 140.

**) „Lust, Freude, Theilnahme an den Dingen ist das einzige Reale und was wieder Realität hervorbringt: alles Andere ist eitel und vereitelt nur." Goethe.

***) Junge Lehrer haben am meisten mit der Disciplin zu schaffen — wenn sie sich auf das Unterrichten nicht verstehen. Die meisten Hochgelehrten verstehen jenes nicht, weil sie dieses nicht verstehen. Lernten sie die Methode, dieses „dumme Zeug", so lernten sie auch das Discipliniren. Man sieht es an den Schullehrer-Seminarien. Wo die jungen Leute tüchtig zum Unterrichten angeleitet werden, da geht und gedeiht Alles. „Das Unterrichts-Princip ist das Schulerziehungs-Princip," ist nicht aus den Fingern gesogen.

Nachtrag.

Das vorstehende Kapitel ist kurz. Mögen seinem Inhalte noch einige Zusätze als Theses zum Ueberlegen folgen!

1. In ähnlicher Weise, wie Weiß, äußert sich Fichte (Reden an die deutsche Nation, Leipzig 1824, Seite 52):

„Ob nun zwar nicht diese geistige Thätigkeit überhaupt es ist, auf welche die Sittlichkeit geht, sondern dazu noch eine besondere Richtung jener Thätigkeit kommen muß, so ist dennoch jene Liebe die allgemeine Beschaffenheit und Form des sittlichen Willens; und so ist denn diese Weise der geistigen Bildung die unmittelbare Vorbereitung zu der sittlichen.“ —

2. Ein guter Lehrer muß allerdings die Disciplin mit starker Hand aufrecht erhalten, aber sie ist nur ein sekundärer Gegenstand, kein primärer. Dieser ist einzig und allein die Doktrin. Die Disciplin ist die äußere Stärke der Armeen, die Doktrin die der Schüler.

3. Disciplin ist Regelung von Außen, Kultur-Bildung von Innen; Disciplin ist noch nicht einmal Civilisation. Weder die Disciplin noch ein gewisser Grad von Civilisation schließt mit Nothwendigkeit die innere Rohheit aus. Es giebt disciplinirte und civilisirte Barbaren.

4. „Der Unterricht ist zwiefach verschieden; er ist entweder erziehlich oder rein unterrichtlich. Wenn der Lehrer unterrichtet und dabei bloß in der Wissenschaft, bloß in der objektiven Methode sich bewegt, so ist dies reiner Unterricht, wie auf Hochschulen u. s. w.“ Professor Braubach in Mager's Revue, 1843, Maiheft.

Diese Ansicht theile ich nicht. Aller Unterricht wirkt erziehend, jeden Falls intellektuell-erziehend, d. h. die Denkkraft bestimmend, Gedankengehalt liefernd (und dadurch auf den Willen wenigstens indirekt wirkend). Ein Unterricht, der nicht einmal so viel vermöchte, wäre nichts als äußerlicher Notizenkram, den man aber nicht Unterricht nennen kann.

5. Die Schulzucht ist, gleich dem Unterricht, bedingt durch die Beschaffenheit, besonders das Temperament und den Charakter des Lehrers. Obenan steht die Liebe zum Beruf und zum Lernenden, dann und damit kommt die strenge Pflichterfüllung und die Treue im Kleinen, hierauf die Gerechtigkeitsliebe. Ueber die Letztere sagt Doederlein (Reden und Aufsätze, Erlangen, 1843, Seite 235) ein sehr wahres und feines Wort:

„Der Kredit strenger Gerechtigkeit und ihrer nächsten Aeußerung rücksichtsloser Unparteilichkeit ist die erste Grundbedingung wirksamer Schulzucht. — Ich meine so: der Lehrer muß von vorn herein durch seinen ganzen Charakter so unerschütterlich fest in seinem Kredit und Rufe stehen, daß er nicht mehr nöthig hat, ihn durch eine blinde Gerechtigkeit und Unparteilichkeit zu schirmen. Er muß freie Hand bekommen, seine Schüler nach ihren verschiedenen Individualitäten verschieden zu behandeln, und im Belohnen wie im Bestrafen den höheren Rücksichten und Geboten der sehenden Klugheit und Weisheit zu folgen, ohne den Verdacht der Parteilichkeit fürchten zu müssen. Er muß Rücksichten nehmen auf die Verschiedenheit des Talents und Temperaments, ja sogar des Standes und der Erziehung (denn duo si patiuntur idem, non est idem — wenn zwei dasselbe leiden, so ist es nicht dasselbe); aber, wohl gemerkt, lediglich pädagogische und durchaus keine politischen Rücksichten, bloß nach dem Gebot seines Gewissens, nicht nach dem Rathe der Weltklugheit.“

6. Die Schule ist wesentlich **Unterrichtsanstalt**, sie erzieht durch den Unterricht, d. h. nicht bloß durch Belehrung, sondern durch Uebung der Kräfte an den Unterrichtsstoffen und durch Veranstaltungen, welche das Gedeihen des Unterrichts fördern. Wer sich gegen letztere vergeht oder seine Kräfte nach seiner individuellen Begabung nicht anstrengen will, wird strafbar. In diese Betrachtung fallen alle Schulvergehen (von **Verbrechen** kann nicht die Rede sein), sogar die sittlichen, z. B. die Lüge. Der Schulknabe lügt in der Regel, um eine Strafe wegen versäumter Arbeiten, wegen Vergeßlichkeit u. s. w. von sich abzuwälzen; der Fall, daß er lügt, um einem Kameraden eine Strafe zuzuziehen, gehört, zur Ehre der Menschennatur im Knaben, zu den unerhörten Dingen. Dagegen ist die Zahl der Fälle, in denen er lügt, um seinen Kameraden von einer Strafe zu befreien, Legio.

Man kann also alle Sünden und Strafen in der Schule mit dem Unterricht und seinen Forderungen in Verbindung bringen.

Man kann sie aber auch als sittliche Vergehen an sich betrachten.

Beide Betrachtungsweisen sind gut, die eine schließt die andere nicht aus. Die letztere Ansicht wird der **Erzieher** vorziehen; die erste ist der Mehrzahl der Eltern (besonders den tief stehenden und leichtsinnigen) gegenüber herauszukehren. Man will den Unterricht fördern **und** erziehen. Die Veranstellungen in der einen Hinsicht kann man an die biblische Mahnung anreihen: Lasset Alles ordentlich bei Euch zugehen; die der andern an die Vorschrift: Ziehet Eure Kinder auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn.

7. Jede Schulstrafe ist eine **pädagogische**, d. h. sie hat den Zweck, das Kind zu bessern. Von Abschreckungstheorie, Wiedervergeltungsrecht 2c. kann nicht die Rede sein. Eben so wenig von der Wiederversöhnung (Expiation) des durch Vergehen beleidigten Gottes. Gott kann nicht beleidigt werden. Der Mensch muß sich mit ihm und seinem Gewissen aussöhnen durch Reue und Besserung.

Daß sogenannte strenggläubige (orthodoxe und pietistische) Lehrer zu strenger Strafpolizei geneigt sind, ist eine Thatsache. Der Hauptgrund liegt in der falschen Vorstellung, daß Gottes Majestät durch jedes Vergehen beleidigt werde. Diese Ansicht darf selbst in den Landes-Strafgesetzbüchern nicht vorkommen. Ob jenes stattgefunden, muß dem höheren, unsichtbaren Richter' überlassen werden. Der Mensch hat darüber keine Stimme, darf also nach dieser Meinung die Strafe nicht bestimmen. — Jene Orthodoxen pflegen auch wegen der angedeuteten schiefen Vorstellungen Vergehen und Sünden zu erblicken, wo Andere keine sehen. Es geht ihnen wie den Gespenstergläubigen. Wer sie glaubt, der sieht sie. Das Aergste ist, wenn sie in dem Kinde einen Bösewicht oder einen Verbrecher erblicken. Und doch besteht solche Ansicht selbst von Erwachsenen, welche Verbrechens halber bestraft worden, selten mit der Wahrheit. „Je mehr man die Menschen und ihre Verirrungen **prüfen** lernt, um so stärkeren Anlaß findet man, sie, statt als verstockte Teufel, lieber als arme Getriebene zu betrachten.“ *)

8. „Viel Predigen macht den Leib müde“; viele Gesetze, viel Uebertretung — es wird einem bange, wenn man alle die Regeln lieset, die man den Lehrern giebt. Z. B. in der kleinen Schrift: „Die Zucht in

*) Der preußische Entwurf einer neuen Gesetzgebung und sein Verhalten zum Rheinlande. Von **Gottfried Duden**. Bonn, 1843, Weber. (Seite 62.)

der Volksschule" von Raimund Hermanuz, Direktor am Großherzoglich badischen katholischen Schullehrer-Seminar zu Ettlingen. Karlsruhe und Freiburg, 1843, Herder'sche Buchhandlung. (48 Seiten.) Katholische Geistliche lieben das Moniren und Moralisiren. Hier findet man noch als Rathschläge: Gesetztafeln, Ehrenplätze, goldene Bücher 2c. Lauter Surrogate! Uebrigens enthält das Büchlein viele gute Bemerkungen. Aber es steht mit dem Lehrer schlimm, dem man dieses Heer von Rathschlägen geben muß. Und ob ein solcher Meister in Gesetzen und Regeln jemals ein Erzieher tüchtiger Naturen wird? Man kommt dabei auf den Gedanken, daß es besser sei, mit den alten Schlagharten ein Universalmittel gegen jede Art von Schulsünden zu gebrauchen: Gelogen — die Ruthe; faul gewesen — die Ruthe; geschlagen — die Ruthe u. s. w. Toujours perdrix!

9. Die Gregorius-Schlaghart zu ihrer Zeit betrachteten „ein mürrisches Gesicht, eine donnernde Stimme, eine Litanei von Scheltworten, eine derbe Faust und einen zähen Haselstock für den Hausbedarf der ganzen Schuldisciplin."

Schlez's Greg.-Schlaghart 2c., Nürnberg, 1813, dritte Auflage. Seite 128.

Das elfte und zwölfte Kapitel dieses Buches, die besten von allen, sind noch jetzt manchem (leidenschaftlichen) Lehrer zu empfehlen. Gegensätze beleuchten einander.

Die vorstehenden, nicht hoch genug zu schätzenden praktischen Winke und geistvollen Anregungen sind natürlich nicht im Stande, den Gegenstand, um den es sich hier handelt, auch nur annähernd zu erschöpfen, und es erscheint daher gerathen, etwas tiefer und systematischer auf denselben einzugehen.

Der Diesterweg'sche Grundgedanke, daß Unterricht und Zucht gar nicht zu trennen seien, wird allerdings schon angedeutet durch das viel gebrauchte Wort Disciplin, welcher Ausdruck ebensowohl Unterricht als Zucht bedeutet.

Wer schlecht lehrt, ist auch sicherlich schwach im Punkte der Aufrechthaltung strenger Disciplin; aber damit ist nicht gesagt, daß dem zum guten Unterrichte befähigten Lehrer diese Aufrechthaltung durchaus nichts zu schaffen machen könne: einmal nicht, weil der Begriff des Unterrichts den der gesammten Schulerziehung keineswegs vollständig deckt, und ferner nicht, weil der Lehrer in der Schule mancherlei Thätigkeiten zu übernehmen und mancherlei Uebelstände zu ertragen und auszugleichen hat, deren Wurzeln weder in seinem Unterrichte noch in seinem Thun und Treiben zu suchen sind.

Wer schlecht lehrt, ist schwach im Punkte der Aufrechthaltung strenger Disciplin. Er hat stets mit allerlei Unfug zu kämpfen, welcher von den Schülern absichtlich ins Werk gesetzt wird; denn ein schlechter Lehrer ist auch ein langweiliger Lehrer, und Kinder ertragen, wie die Franzosen, alles leichter, als die Langeweile. Die Rache für die Qual, welche ihnen bereitet wird, ist eben der Unfug, bei dessen Herstellung sie sich äußerst erfinderisch und schlau erweisen, und dessen Entstehung in der Regel mit einer Zähigkeit und Consequenz verheimlicht wird, die einer guten Sache würdig wäre. Kinder erkennen oder ahnen auch sehr

bestimmt und deutlich, daß sie die Schule vorzugsweise deshalb besuchen, um etwas Rechtschaffenes zu **lernen**; sie fühlen und erkennen, ob sie durch einen Lehrer stetig, sicher und möglichst schnell in irgendwelchem Unterrichtsgegenstande vorwärts gebracht werden, oder ob nicht. Heißt es erst von einem Lehrer: „Bei dem lernt man wenig!“ so ist er gerichtet und hat sich gefaßt zu machen auf allerlei passiven und activen Widerstand von Seiten seiner Schaar. Daraus folgt erstens, daß der unfähige Lehrer viel Unheil in der Schule anzurichten vermag und deshalb gar nicht in sie hinein gehört; daraus folgt zweitens, daß auch der befähigte Lehrer alle Ursache hat, **jeder einzelnen Lehrstunde** den Stempel eines hohen Werths dadurch aufzudrücken, daß er sich sorgfältig präparirt und dem in ihr zu behandelnden Wissensquantum jedes Mal eine neue Seite abzugewinnen weiß, sei es nach der stofflichen oder nach der methodischen Richtung hin, so daß in seiner eigenen Seele ein lebhaftes Interesse für die Materie der Lehrstunde vorhanden ist, welches Interesse sicherlich ungesäumt überfließt in die Gemüther der Schüler; daraus folgt endlich, daß der Lehrer in jeder Stunde „alle Segel beisetzen,“ d. h. mit voller Kraftanstrengung und ohne Schonung seiner selbst arbeiten soll. Eine derartige Kraftanstrengung wird freilich zuweilen unmöglich durch leichtere Unpäßlichkeit und durch Mißmuth, welcher aus dieser körperlichen Stimmung hervorgeht. Da wir alle Menschen sind, so hat auch der Stärkste unter uns derartige trübe Stunden, die nachträglich in seiner eigenen Seele die höchste Unzufriedenheit hervorrufen; sie schaden demjenigen in den Augen seiner Schüler wenig oder gar nicht, der überall bei ihnen „einen Stein im Brette“ hat, so wenig auch sonst die frische Jugend, die noch keine Bekanntschaft mit den Leiden des Lebens gemacht hat, im Stande ist, Mitleid zu empfinden und demgemäß Nachsicht zu üben.

Wer das Zeug zu einem guten Lehrer hat, ist wegen dieser seiner Qualität noch nicht geschützt gegen disciplinarische Schwierigkeiten, sagten wir oben. Das Erziehen ist eine große Kunst, und das Unterrichten, diese Hauptthätigkeit aller Erziehung, nicht minder; ja diese Kunst ist so schwer, daß auch der Strebsamste unter den Lehrern darin nicht auslernt. Aus diesem Grunde ist für jeden Jüngling, der sich dem Lehrerstande widmet, nicht allein eine umfassende und tiefeingehende theoretische Belehrung, sondern auch eine technische Anleitung durchaus erforderlich. Gute Volksschullehrerseminare gewähren eine derartige Anleitung. Dagegen ist der sog. höhere Lehrerstand angewiesen auf die Zufälligkeiten eines Probejahrs, das den Mangel einer systematischen Anleitung natürlich nicht annähernd zu ersetzen vermag. Darum trifft man gerade unter den sog. höheren Lehrern wissenschaftlich tüchtige, klardenkende, auch sogar methodisch einsichtige Leute, die ihr ganzes Leben hindurch eine Art Kinderspott sind, die sogar über die klägliche Lage, in der sie sich befinden, niemals zur eigenen Klarheit gelangen, niemals die Ursache der ihnen entgegentretenden Uebel in sich selber suchen und finden, sondern lediglich den Stein werfen auf die Jugend, welche ein Vergnügen daran findet, ihnen recht viel zu schaffen zu machen. Es fehlt an pädagogischen Bildungsanstalten für wissenschaftliche Lehrer, und die Beseitigung dieses Mangels gehört zu den dringendsten pädagogischen Aufgaben unserer Zeit. Da übrigens kein Meister vom Himmel fällt, so ist auch dem technisch wohl angeleiteten jungen Lehrer dringend zu rathen, sich die von Diesterweg

aufgestellten Regeln zu merken und ihnen gemäß genau und consequent zu verfahren. Nicht allein jeden Anfänger, auch jeden neueintretenden Lehrer stellen auch die wohldisciplinirten Schüler auf die Probe und suchen herauszubringen, ob er sich etwas Ungehöriges und wie viel er sich davon bieten läßt. Eine Klasse ist wie ein Reitpferd: es ist stolz auf den wohlgeschulten Reiter, wenn es auch unter dessen Schenkel zittern muß, und wirft den verächtlich ab, der die Reitkunst nicht erlernt hat.

Auch dem wohlbefähigten, eifrigen Lehrer stellen Kinder mitunter Schwierigkeiten entgegen, weil sie, wie sie sagen, ihn nicht leiden mögen. Diese auffällige Erscheinung wird hervorgerufen durch Characterlosigkeit oder durch bestimmte Charakterfehler des Lehrers. Kinder verehren ahnungsvoll das, wozu sie sich emporzuschwingen den Beruf haben: der Knabe den entschiedenen, unbeugsamen, consequenten und dabei wohlwollenden Character. Läßt sich der Lehrer statt von bestimmten und festen Grundsätzen, von Launen leiten; lobt er heute, was er morgen tadelt; ist er heute über Gebühr vergnügt, morgen über Gebühr verdrießlich, heute milde, morgen erbarmungslos strenge: so hat er bei der Jugend verloren. Kinder bezeichnen eine derartige Inconsequenz fälschlich mit dem Ausdrucke Ungerechtigkeit. Sie ergehen sich in allerlei Klagen über einen derartigen Mann, während sie sich von dem Charactervollen oft die härteste und strengste Behandlung mit Vergnügen und ohne zu murren, gefallen lassen. Den Erzieher muß der Zögling ungefähr im Voraus berechnen können, wie der Astronom die Mondfinsterniß, muß ungefähr voraus wissen können, wie er in einem bestimmten Falle und unter bestimmten Umständen handeln wird. — Kinder verachten natürlich auch den reichbegabtesten Lehrer, wenn er ihnen kein sittliches Vorbild zu gewähren im Stande ist — wenn er draußen im Leben nicht in reinen Schuhen geht, wenn er selber nicht erfüllt, was er von ihnen verlangt, sich allerlei Verstöße gegen die Pünktlichkeit, Ordnung, Gewissenhaftigkeit zu Schulden kommen läßt, wenn er unmanierlich und unfein ist in Kleidung, Haltung, Wort und Geberde, und wenn er der Wahrheit nicht unbedingt die Ehre giebt, im Falle er sich geirrt hat. Man hat zuweilen behauptet, daß der deutsche Lehrer- und Gelehrtenstand sich vor dem des Auslandes durch Unfeinheit unvortheilhaft auszeichne. Wenn dieses Urtheil auch nicht begründet sein mag, so haben wir deutschen Lehrer doch alle Ursache, den Bierbankton, der immer mehr um sich greift, nicht auf die Schule zu übertragen, sondern uns an jedem Morgen, bevor wir die Erziehungsräume betreten, zuzurufen: „Ziehe deine Schuhe aus; denn der Ort, den du betrittst, ist ein heiliges Land!“ —

Der Begriff des Unterrichts und den der gesammten Schulerziehung decken sich nicht vollständig, so sagten wir oben. Hätten wir Lehrer allein die gesammte Erziehung zu leiten, so wäre unsere Aufgabe eine einfachere. Allein wir haben die Erziehung mit dem Elternhause zu theilen; auch dringen sonst noch allerlei bestimmende Einflüsse auf die Jugend ein, die wir weder abzuwehren noch unschädlich zu machen im Stande sind. Demgemäß haben wir es in der Schule nicht mit lauter engelgleichen, ebenmäßig und systematisch geleiteten, sondern mit allerlei verzwickt angelegten, verzogenen, zum Theil schon corrumpirten Individuen zu thun. Und die Familien unterstützen uns häufig nicht nur nicht, sondern arbeiten uns geradezu entgegen oder suchen unsere Einflüsse zu paralysiren.

Lehrer, die wirkliche Erzieher sind, und als solche eine innige Liebe zum Menschen, vornehmlich zur Jugend, in sich spüren und von dieser Liebe in all ihrem Thun geleitet werden, sind nicht gleich bei der Hand mit der Entfernung derjenigen Individuen, die ihnen allerlei Mühen und Sorgen bereiten; denn sie sollen und müssen doch irgendwo und von irgend wem erzogen werden. Und wenn es auch einerseits wahr ist, daß die Kinderschule keine Besserungsanstalt für Sittlichverwahrloste sein kann und sein darf, so ist doch anderseits nicht minder wahr, daß es unter den gegebenen Verhältnissen stets eine große Zahl unter unsern Kindern giebt, die unsere eigentliche erziehliche Thätigkeit in hohem Grade herausfordern. Ja, wir könnten, um mit Rosenkranz zu reden, unsere eigene Seelendiätetik, Pathologie und Therapie aufstellen, um alle Schüler ihrer Individualität gemäß, also richtig behandeln zu können. Im Unterrichte selbst treten die Eigenthümlichkeiten Einzelner allerdings bei gediegenen Lehrern in der Regel nur so weit hervor, wie die Intelligenz in Betracht kommt; aber doch haben auch sie mit den Aeußerungen der Krankhaftigkeit einzelner Individuen zu kämpfen, während in den Erholungspausen, auf dem Spielplatze, im Turnsaal innerhalb der Jugendschaar psychologische Erscheinungen sichtbar werden, welche die erziehliche Einsicht und Kraftanstrengung bei allen Lehrern herausfordern. Natürlich ist dem Lehrer nicht theoretisch beizubringen, wie er sich in allen möglichen Disciplinarfällen zu benehmen habe; es genügen hier auch nicht Vernunft und Einsicht, sondern der Takt, die Selbstgewißheit des Gemüthslebens muß hinzukommen, wenn der Lehrer alle Collisionen vermeiden und auf jeden Einzelnen segensreich einwirken will. Taktlose Lehrer sind durch Belehrungen schwer oder gar nicht zu curiren; taktvolle Männer bedürfen kaum der Belehrung, sondern werden durch ihre Erfahrungen selbst eine Quelle derselben.

Faktisch ist, daß in einer wohldisciplinirten Schule jedem Lehrer die Aufrechthaltung strenger Disciplin leicht wird, daß aber ein Geist des Widerspruchs, des Ungehorsams, der Rohheit eine ganze Schule zu erobern und zu durchsäuern vermag, so daß auch der gediegenste Lehrer mit disciplinarischen Unannehmlichkeiten zu kämpfen hat. Wenn dem aber so ist, so entsteht die Frage, wie der richtige Geist im Ganzen, wie der allgemeine Gehorsam, die allgemeine Gesittung, der angenehme Ton im Ganzen hervorzurufen ist. Unsere Antwort ist folgende. Es müssen alle Lehrer einer mehrklassigen Anstalt „in eine Kerbe hauen," müssen alle dasselbe Ziel verfolgen, alle für einen Mann stehen, so daß der Schüler zu der Einsicht gelangen muß, ein Verstoß gegen das Mitglied eines Collegiums sei gleich zu achten einem Verstoße gegen das ganze Collegium, werde von Allen empfunden und von Allen geahndet. Darum Einheit im Ganzen, häufige Conferenzen, in denen über die einzelnen Schüler geurtheilt wird, und eine Organisation des Ganzen, die dem das Gehirn repräsentirenden Dirigenten alles zuführt, was im ganzen Schulorganismus sich ereignet. Dieser muß, wie jeder Organismus, der lebendige Ausdruck einer Idee sein, sodann sich vernünftig gliedern und in jedem Gliede den Geist des Ganzen zur Schau tragen. Jeder Klasse muß ein Ordinarius vorstehen, der sich zur Klasse verhält, wie der Dirigent zum Ganzen. Der Ordinarius muß bei hinreichender Stundenzahl einen bestimmenden Einfluß auf seine Klasse gewinnen, alles beachten, alles wissen, allen Collegen helfen und nach oben hin

reportiren, was in seinem Departement vorgekommen ist, während von oben ein fördernder und heilender Impuls sich in allen Gliedern bemerkbar macht. Nur ein Schulorganismus, der den Namen Organismus wirklich verdient, ist im Stande, eine Schule aus der Region einer bloßen Lehranstalt in die höhere Region einer wirklichen Erziehungsanstalt zu erheben, damit sie als solche wirke zum Heile ganzer Generationen.

Unsere disciplinarische Aufgabe wäre eine verhältnißmäßig leichte, wenn wir der Schülerarbeiten und der Uebungen außerhalb der Schule nicht bedürften, durch welche wir nothwendigerweise mit dem Elternhause in Beziehung und häufig auch in Conflict gerathen. Lehrer von gewöhnlichem Schlage halten im besten Falle blos äußere Disciplin, die mit der Herbart'schen „Regierung" einigermaßen zusammenfällt; der gediegene Erzieher aber gewinnt Einfluß auf den Willen des Menschen. Dieser Einfluß erstreckt sich bis in das Haus hinein. Kinder arbeiten für ihn gern, auch wenn er nicht hinter ihnen steht. Dieser Einfluß fällt ungefähr mit dem zusammen, was Herbart unter „Zucht" versteht. Indessen ist oft der Mangel häuslichen Einflusses oder der negative Einfluß des Hauses so groß, daß auch der gediegenste Erzieher zu Unterstützungsmitteln seine Zuflucht nehmen muß. Für seinen Unterricht hat er eine derartige Unterstützung nicht nöthig; in den Lehrstunden ist seine Persönlichkeit und die Art seines Unterrichts von endgültigem und durchgreifendem Erfolge; aber zur Belebung des häuslichen Fleißes bedarf auch er der äußeren Mittel, nämlich der Strafen und Belohnungen. Selbstverständlich sehnt sich der Lehrer um so mehr nach einer derartigen Unterstützung, je geringer seine Tüchtigkeit ist.

Es dürfte in dieser Hinsicht folgende Formel genau das Richtige treffen: die Leistungen eines Lehrers sind seiner Characterfestigkeit und Lehrertüchtigkeit direct, dem von ihm in Anspruch genommenen Strafmaße aber umgekehrt proportional.

Strafe ist Aufhebung des Wohlgefühls, welche von einer überlegenen Macht über uns verhängt wird oder als Consequenz unserer verkehrten Handlungsweise erscheint; sie ist also eine Negation, eine Quelle irgendwelchen Leidens. Der Erzieher verhängt sie, um Furcht zu erregen und dadurch den schwankenden Zögling zum guten Handeln zu bestimmen, veranlaßt durch die richtige Ueberzeugung, daß die Liebe zum Guten hervorkeimt aus der Uebung desselben, welche Liebe dereinst „die Furcht austreibt". Da wir uns nun trotz unserer Materialisten nicht entbrechen können, den Menschen in Leib und Seele einzutheilen, so zerfallen auch die durch Strafe erregten Leiden in körperliche und seelische, obgleich nicht zu vergessen ist, daß erstere Art in der Regel auch die letztere erregt, und auch seelische Leiden nicht selten körperliche in ihrem Gefolge haben. Demnach unterscheiden wir Strafen, welche körperliche Leiden erzeugen, von denen, welche die Seele in disharmonische Schwingung bringen. Seelisch leidet der Mensch durch Schande und durch Entziehung der Freiheit. Demnach giebt es körperliche Strafen, Ehrenstrafen und Freiheitsstrafen. Die sog. Strafarbeiten schließen wir aus, da wir sie überall für verderblich halten, denn der Lehrer soll gerade die Lust zur Arbeit erregen; benutzt er sie aber als Strafe, so reißt er mit der einen Hand wieder ein, was er mit der andern aufbaut. Die Strafarbeiten sollten demnach ganz aus dem Strafcodex der Schule gestrichen werden.

Die körperliche Strafe ist in der jüngsten Periode unserer Culturentwicklung sehr in Verruf gekommen. Eltern, Aerzte und gesetzgeberische Versammlungen wetteifern in dem Bestreben, sie aus der Welt zu schaffen. Die Lehrer werden verklagt und von den Schulbehörden zurechtgewiesen und im Stiche gelassen, wenn sie sich an den Heiligthümern gewisser Familien, den ungezogenen Rangen eigenhändig vergreifen. Bald kommen wir dahin, wohin man in den Vereinigten Staaten Nordamerikas bereits gekommen ist: daß nämlich auch ein Vater nicht mehr wagen darf, seinem ungerathenen Buben „den Rücken zu beugen, dieweil er noch jung ist.“ In dieser hyperphilanthropischen Zeit kann man jedem Lehrer nur rathen, die körperliche Strafe gar nicht anzuwenden, sondern lieber den Buben abzuschütteln, der sich durch sanftere Mittel nicht leiten und curiren lassen will. Daß durch derartige Unterlassung manche Menschenseele, die zu retten gewesen wäre, verloren geht, versteht sich, und daß die allgemeine Zucht der Jugend durch die gänzliche Beseitigung der körperlichen Strafe überhaupt sinken wird, unterliegt nach unserem Ermessen ebenfalls keinem Zweifel. Aber die ganze Zeit will es nicht anders, und der Strom, gegen den der Lehrer im Falle der Anwendung körperlicher Züchtigung schwimmt, ist zu mächtig, als daß man ihm rathen könnte, sich muthwillig in Gefahr zu stürzen. Wir stimmen allerdings Jäger bei, der die vom Lehrer verhängte körperliche Züchtigung so lange nicht für ein Unrecht hält, als es einem Vater gestattet ist, seinen ungezogenen Sohn nach Gebühr durchzupeitschen; aber doch können wir nur zur Vorsicht rathen. Ein naturwüchsiger gesunder Junge nimmt sicherlich lieber eine Tracht Prügel hin, als daß er sich einsperren läßt 2c.; allein unsere jetzigen Zustände sind in dieser Beziehung eben keine gesunden, und der Lehrer allein ist nicht im Stande, sie zu bessern, sondern kann sich höchstens im Falle körperlicher Züchtigung die Finger verbrennen.

Die Ehrenstrafen häufen sich ganz in dem Maße als die körperlichen Züchtigungen beseitigt werden. Eine lebhafte Anregung des Ehrtriebs im Kinde ist gut und nothwendig; jedoch kann man auch darin leicht zu weit gehen auf Kosten unseres nationalen Characters. Die Franzosen kennen eigentlich nur Ehrenstrafen. Oeffentliche Anerkennungen, Belobungen, Küsse 2c. bilden im Nachbarlande die Haupterregungsmittel für die Jugend. Die Folge davon ist Nationalhochmuth und Nationaleitelkeit, vor welchen Eigenschaften der Himmel unsere Nation bewahren möge.

Die Freiheitsstrafe, das Nachbleiben, bildet jetzt in den Schulen oft „das Mittel für alles“ und wird nicht selten übertrieben auf Kosten der physischen Kraft und Gesundheit der Jugend. Die Strafe soll vernünftiger Weise den Vergehungen angepaßt werden. Hat ein Schüler sich die Zeit zur gewissenhaften Anfertigung seiner Arbeiten nicht genommen, so ist es in der Ordnung, daß ihm diese Zeit nach den Schulstunden angewiesen wird; aber für Ungehorsam und Frechheit paßt besser eine andere Strafe — dieselbe, von der man nichts wissen will. „Vorüber, ihr Schafe, vorüber.“ — Ferner ist stets eine vernünftige Abmessung des Strafmaßes erforderlich. Junge Lehrer greifen in ihrem Mangel an Selbstbeherrschung selbst bei kleinen Vergehungen gleich zu den äußersten und letzten Strafen, so daß ihnen nichts mehr übrig bleibt, wenn wirklich arge Verstöße zu sühnen sind. Keine Strafe, welche von einem gewiegten Erzieher ausgeführt wird, enthält ein den Schüler zum Zorn reizendes,

erbitterndes Element, weil sie stets so ausgeführt wird, daß der Schüler das Wehe mitempfindet, welches durch die Seele des strafenden Lehrers hindurchzittert. Der alte Sinnspruchdichter Logau hat Recht:

Strafe soll sein wie Salat,
Der mehr Oel als Essig hat.

Wir können uns hier über die Schulstrafen, dieses außerordentlich wichtige Kapitel, das in der Schule immer neu bleibt, weil die Ausübung des Strafamts wer weiß wie oft zu Mißhelligkeiten führt, nicht ausführlicher verbreiten. Wer Genaues von uns zu vernehmen wünscht, lese: Ueber Strafen. Knospen und Blüthen erziehlichen Strebens von Dr. Wichard Lange. Seite 69. Wissenschaftliche Abhandlungen über Schuldisciplin haben in neuerer Zeit Eiselen und K. F. Schnell geliefert; vorzüglich empfehlenswerth erscheint das Werk des Letztern. Der vollständige Titel desselben lautet: Ueber Schuldisciplin. Eine Schrift zur Einführung in die Schulerziehung. Zweite vermehrte Auflage. Berlin, Wiegandt und Grieben, 1854.

Das Vorwort verbreitet sich über die Disciplin im Allgemeinen; Abschnitt I enthält die disciplinarische Zweck- und Wesenlehre, Abschnitt II die disciplinarische Mittel- und Formenlehre; Abschnitt III verbreitet sich über die äußeren Bedingungen und Förderungsmittel einer gedeihlichen und wirksamen Schulerziehung. Der Anhang bringt eine Abhandlung über Erziehungsschulen und Schilderungen einzelner Disciplinarfälle. Das Studium dieser Schrift ist, wie schon angedeutet, jedem denkenden, nach wissenschaftlicher Einsicht strebenden Lehrer dringend zu empfehlen.

Eine sehr eingehende, wissenschaftlich tüchtige und lehrreiche Abhandlung über die Strafe hat A. Hauber geliefert. Sie findet sich in der Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens von K. A. Schmid unter dem Buchstaben S.

II.

Der Lehrplan einer Schule.*)

In dem Unterrichts- oder Lehrplan einer Schule kommt vor: die Bezeichnung der Lerngegenstände oder der Lehrstoffe, die in einer Schule traktirt werden sollen, ihre Vertheilung auf die verschiedenen Stufen und Klassen, die Bestimmung der ihnen zu widmenden Zeit nach Jahren, Wochen, Tagen, Stunden u. s. w. Das Verzeichniß der letzteren heißt der Lektions- und Stundenplan, ein Ergebniß des allgemeinen Lehrplanes. Oft nimmt man mehr, oft weniger in den Lehrplan auf; das Wie (die Methode) kann übergangen, d. h. den einzelnen Lehrern über-

*) Der Lehrplan ist der wichtigste Theil der Schulordnung oder des Schul-Reglements, welches die Bestimmungen über Alles, was die Schule betrifft, enthält: Art der Schule, Vorgesetzte und Lehrer, Lokal, Schulgeld, Ferien u. s. w. Da dasselbe sich nach den Lokalumständen richtet, auch in der Regel von den vorgesetzten Behörden entworfen wird, so handeln wir hier nur vom Lehrplane, an dem der Lehrer selbst mit betheiligt ist.

lassen werden, oder man begnügt sich mit allgemeinen Andeutungen oder geht in speziellere Bestimmungen ein, fügt auch wohl die Lehr- und Lernbücher in den einzelnen Fächern bei u. s. w. Dem Lehrplan sollte, wo nicht ein Lernplan, doch wenigstens ein Arbeitsplan beigefügt sein, d. h. wenn auch die Schüler durch den Unterricht in den einzelnen Fächern das Arbeiten in ihnen lernen, so muß doch jeder Lehrer für sich und alle Lehrer einer zusammengesetzten Anstalt um so eher darin übereinkommen, was und wie viel den Schülern jedes Alters und jeder Klasse zum Memoriren, zum Präpariren und Repetiren, schriftlich oder mündlich, aufgegeben werden soll, was das Maximum an Zeit sei, das der einzelne Lehrer für sein Fach an einem bestimmten Tage in Anspruch zu nehmen berechtigt ist u. s. w. Des Minimums bedarf es, wenigstens in unsern Tagen, nicht, da die Lehrer überall nicht geneigt sind, zu wenig, sondern zu viel aufzugeben. Ueber die Hauptpunkte eines Lehrplans und die dabei zu berücksichtigenden Grundsätze wollen wir uns nun des Näheren, jedoch in aller Kürze, auslassen.

1. Bei dem Entwurfe des Lehrplans für eine bestimmte Schule (einen universalen giebt es nicht, nicht einmal einen allgemeinen für eine bestimmte Art von Schulen, oder derselbe müßte bei ganz allgemeinen Bestimmungen stehen bleiben) kommt es zunächst auf die Auswahl der Lehrgegenstände an. Diese werden gefordert und bedingt durch die Art der Schule (ob Elementar-, Volks-, Gelehrtenschule 2c.) und deren Zweck. Auf diesen muß man also zuoberst sehen.

Hat man die Lehrgegenstände bestimmt, so kommt es an: erstens auf die Begränzung der einzelnen Stoffe und die Vertheilung derselben auf die einzelnen Klassen nach Semestern oder besser nach Jahren. Die besten Kurse sind Jahreskurse. Der Gesammtinhalt dessen, was in einer Klasse, z. B. innerhalb eines Jahres, gelernt werden soll, ist das Jahrespensum der Klasse, macht das Klassenziel aus, welches der erreicht haben muß, der zur folgenden Klasse reif sein will. Es wird nicht gut sein, die Bestimmung bis auf Wochenpensa zu spezifiziren; dagegen wird der einzelne Lehrer in jeder Woche das Jahrespensum vor Augen haben. Die richtige Bestimmung desselben setzt natürlich mehrjährige Erfahrungen voraus. Die Individualität der Lehrer hat auch großen Einfluß darauf. Der eine kann nicht bewältigen, was dem andern ein Spiel ist. Aber als Grundsatz steht fest, die Person muß sich der Sache bequemen, nicht umgekehrt. Auf die Persönlichkeiten können wir hier begreiflicher Weise keine Rücksicht nehmen.

2. Die Vertheilung des Stoffes eines Unterrichtsgegenstandes auf die verschiedenen Klassen und Jahre heißt der Lehrgang.

Zuoberst maßgebend ist das Ziel der ganzen Schule, hervorgehend aus dem Zwecke derselben.

Dann folgt die Ueberlegung über die Vertheilung des Stoffes auf die verschiedenen Klassen rückwärts (mit Berücksichtigung des Alters der Schüler, wie sich von selbst versteht, damit in der obersten Klasse das gesteckte Ziel erreicht werde). Die Vertheilung selbst macht sich nach dem Inhalt der einzelnen Lehrstoffe, vorerst ohne Berücksichtigung auf andere gleichzeitig in derselben Klasse zu behandelnde Lehrstoffe. Erst wenn die Pensa der verschiedenen Stoffe für dieselbe Klasse feststehen, wird ihr Umfang mit einander verglichen, und nachgesehen, ob ihre Summe den

Kräften der Schüler entspricht. Jene erste Feststellung war eine provisorische, jetzt erfolgt die definitive. Längere Erfahrungen bringen die nothwendigen Modifikationen. Mit den Lehrern, mit der Literatur 2c. ändern sie sich zum Theil. Jeder Lehrplan ist folglich ein provisorischer. Auf dieser Welt gilt Alles für einstweilen; wie wir Alle provisorisch sind, so auch unsere Institutionen und Machwerke, und zwar alle ohne Ausnahme. Ob das, was heute gilt, auch morgen noch gilt, wird sich — morgen zeigen. Nichts hat auf die Geltung am morgenden Tage Anspruch, weil es heute gegolten. Die Zweckmäßigkeit für den morgenden Tag und an demselben muß entscheiden, nichts Anderes. Die Todten haben nicht das Recht, Gesetze zu geben für die Lebenden. „Nur der Lebende hat Recht."

Bei der Auswahl und Vertheilung des Stoffes eines Unterrichtsgegenstandes gelten im Allgemeinen folgende Grundsätze:

1) Die wesentlichsten Gegenstände treten in den Vordergrund, die weniger wichtigen folgen dann.
2) Reichen Zeit und Kräfte der Schüler und Lehrer nur hin, jene zu bewältigen, so wird auf diese verzichtet, oder sie werden nebenbei, mit anderen, behandelt. Die unentbehrlichsten, absolut nothwendigen Gegenstände einer jeden, auch der beschränktesten Volksschule z. B. sind: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen; nicht absolut nothwendige: alle anderen, z. B. die Realien, auch gemeinnützige Kenntnisse genannt, Formenlehre, Zeichnen 2c. Die gemeinnützigen Kenntnisse können zur Nothdurft an das Lesen angeschlossen, aus dem Lesebuche erlernt werden.
3) Was die folgende Stufe zur Voraussetzung hat, muß auf der vorhergehenden erlernt werden.
4) Sachverwandtes muß zur selben Zeit abgethan werden. (Siehe den darüber oben aufgestellten didaktischen Grundsatz!)
5) Auf jeder Stufe werde die Kraft der Schüler nicht vielen, sondern wenigen Gegenständen zugewandt. In einer höheren Schule z. B. sollen in derselben Klasse nicht zwei Sprachen zugleich angefangen werden. Es herrsche also die successive Methode, besser: successive Anordnung.

Bei der Aufstellung eines speziellen Lehrganges ist das Wichtigste die Vertheilung des Stoffes. Z. B. Rechnen: 1) Zahlenraum oder Zahlenkreis von 1 bis 10; 2) von 10 bis 100 u. s. w. Geographie: A) Propädeutischer Kursus: Heimathskunde; B) eigentliche Geographie: 1) mathematische Geographie; 2) physische; 3) politische: a) Europa; b) Afrika u. s. w. (Diese Angaben bloß als Beispiele!)

Das Zweite ist die Darstellung oder Behandlung des Stoffes, entweder wissenschaftlich oder unterrichtlich (didaktisch). Jene behandelt den Gegenstand rein objectiv, diese berücksichtigt zugleich die Anforderungen oder die Natur der lernenden Schüler (anders für Elementarschüler, anders für Gymnasiasten u. s. w.). Hier tritt die Verschiedenheit der Lehrformen, der Methode, auf: analytisch, vom Ganzen zum Einzelnen, oder synthetisch, vom Einzelnen zum Ganzen, oder genetisch, Eines aus dem Anderen erzeugend. Sprachunterricht: vom Satze zu den Lauten (analytisch), von den Lauten zum Satze (synthetisch), Entwickelung ausgebildeter und zusammengesetzter Sätze aus dem nackten (genetisch).

Nach diesen Feststellungen geht man an die Vertheilung des Stoffes auf die verschiedenen Klassen der Schule.

3. In Betreff der Vertheilung der Klassen und der Unterrichtsgegenstände unter die Lehrer gelten folgende Grundsätze:

1) Je jünger die Schüler, desto weniger Lehrer, wo möglich nur einen.
2) Jeden Falls für eine Klasse einen Hauptlehrer mit Hauptgegenständen (einen Klassen-Ordinarius), der in Betreff der Ordnung, der Disciplin 2c. die Einheit bildet.
3) Das Klassensystem muß in jeder Volksschule vorherrschen vor dem Fachsystem. Nach Oben darf diesem mehr eingeräumt werden.
4) Der Schul-Dirigent (Rector, Director) übernehme — wo möglich — in jeder Klasse einige Lektionen!
5) In die Unterklasse gehört der tüchtigste Lehrer, nächst dem in die Oberklasse.
6) Hat man einen wenig tüchtigen, so verwende man seine Kraft auf die Fächer, in welchen er noch am meisten leistet, in mehreren Klassen.
7) Ein Privilegium auf eine Klasse hat Keiner. Das Wohl der Schule geht über Privatwünsche.

4. In Betreff der Zeit gelten folgende Grundsätze:

1) Von Zeit zu Zeit vertheile man die Gegenstände und Klassen anderer Weise unter die Lehrer. Der Wechsel erfrischt.
2) Die meisten Stunden werden nicht den an sich wichtigsten, sondern den Gegenständen, welche die meiste Zeit zur Bewältigung verlangen, zuertheilt. Zugegeben zum Beispiel, daß der Religionsunterricht an Wichtigkeit alle anderen überwiegt, so folgt daraus nicht, daß er mit der größten Stundenzahl bedacht werden müsse. Der Einfluß des Religionsunterrichts steht nicht mit der ihm gewidmeten Stundenzahl in Proportion. Jeder wahre Lehrer ist Religionslehrer. Religion ist nicht eine isolirt von anderen getrennte Sache.
3) Diejenigen Gegenstände, zu deren Verarbeitung die meiste Sammlung und intensive Kraft von Seiten der Lehrer und Schüler verlangt wird, werden auf den Vormittag in die ersten Stunden gelegt. Doch muß auf zweckmäßigen Wechsel Bedacht genommen werden.
4) Ein Parallelismus zwischen der ersten und zweiten Hälfte der Woche ist zweckmäßig, nicht unbedingt nothwendig.
5) An den Lections- und Stundenplan einer einklassigen Schule mit einem Lehrer werden begreiflich andere Anforderungen gemacht, als an den einer Schule mit mehreren getrennten Klassen. Dort z. B. müssen solche Gegenstände in dieselbe Stunde gelegt werden, welche eine Beschäftigung des Lehrers mit einer Schülerabtheilung ermöglichen, während die übrigen für sich oder unter Helfern arbeiten. Hier giebt es sehr viele Möglichkeiten, die das Nachdenken und die Erfahrung des Lehrers einer bestimmten Schule in Anspruch nehmen. Allgemein gültige Maßnahmen für alle Fälle giebt es nicht.

„Selbst ist der Mann," und: „Probiren geht über Studiren." Es kann z. B. besser sein, eine Abtheilung allein die Hälfte der Zeit in der Schule zu haben, als zwei Abtheilungen zugleich die doppelte Zeit. Oft sind auch die Umstände übermächtig, nicht zu bewältigen. An vielen Orten heißt es nicht: Was ließe sich leisten, wenn das und das anders wäre, sondern: Was läßt sich leisten unter diesen, einmal vorhandenen, nicht zu ändernden Umständen und Verhältnissen? Das Unterrichten ist nothwendig und gut; aber es giebt auch noch andere nothwendige Dinge. Der Schullehrer soll kein bornirter Kopf sein, noch weniger ein engherziger Mensch, der nichts sieht als seine Schüler, und der das Heil der Welt allein von seiner Thätigkeit, das Heil der Kinder allein vom Schulbesuch ableitet.

5. Der Arbeitsplan stellt fest, welche Privatarbeiten den Schülern einer Klasse für jeden Tag eines Jahres aufgegeben werden dürfen. Natürlich muß — wie schon bemerkt — das Maximum der Zeit, das für einen Gegenstand an einem bestimmten Tage auszusetzen ist, bestimmt werden. Die Hauptrücksichten beim Aufgeben überhaupt mögen folgende Sätze andeuten:

1) Es wird nichts aufgegeben, um aufzugeben, auch nicht, um die Schüler zu beschäftigen (was manche unverständige Eltern für alle Stunden verlangen, dem nie ein Lehrer nachgeben darf), sondern weil die Aufgaben das Lernen fördern, die Selbstständigkeit und Selbstthätigkeit des Schülers erhöhen und ihm den Stoff bewältigen helfen. Die Aufgaben müssen also sorgfältig gewählt werden, durchaus der Sache, dem Alter und den Kräften der Schüler entsprechen.

2) Je kleiner und schwächer die Schüler sind, desto weniger können sie zu Hause für sich arbeiten.

3) Der Lehrer soll den Schülern den Stoff einüben, nicht diese sich selbst, weil sie es (in der Regel) nicht können. In dem zehnten Theile der Zeit lernen die Schüler unter des Lehrers Leitung in gespannter Aufmerksamkeit mehr, als sie allein, in der Zerstreuung, oder gar Ermüdung zu Hause in der zehnfachen Zeit lernen. Tausenden von Schülern (und Hunderttausenden von Eltern) wird die Schule verleidet durch die Qual, welche ihnen die Privatarbeiten aufhalsen; und was hilft das Lernen mit Angst und Qual, wie raubt es die edle Zeit, die dem Spieltriebe und der beliebigen Bestimmung der Eltern überlassen werden muß! Darum Beschränkung aller häuslichen Aufgaben auf das gehörige Maaß, für jetzt (weil das entgegengesetzte Extrem, selbst in Mädchenschulen (!) herrscht) auf das unentbehrliche Minimum! Allenthalben werfe jeder Lehrer die Frage auf: Sind diese Privatarbeiten nicht zu entbehren, nicht entbehrlich zu machen? (Gott segne dieses Nachdenken! Die Nachkommen werden es uns danken.)

4) Das Privatarbeiten muß gelehrt werden, und zwar in der Schule.

Es ist nicht genug, daß eine an sich zweckmäßige Arbeit aufgegeben werde; der Schüler muß auch befähigt werden, sie zweck-

mäßig zu vollbringen. Wie quälen sich die armen Kinder, wenn sie dieses nicht wissen! Darum lehre der Lehrer sie, wie man memorirt, sich präparirt, repetirt, einen Aufsatz schreibt, Aufgaben ausrechnet 2c., dadurch, daß er gemeinschaftlich mit ihnen memorirt, repetirt u. s. w. So ist der Lehrer der wahre Freund des Schülers, was mehr heißen will, als sein Meister sein. (Es giebt noch viele, die zwar keine Prügelmeister mehr, wohl aber noch Kerker- und Torturmeister sind. Der Katechismus ist in den Händen Vieler ein wahres Marterinstrument.)

5) Der Arbeitsplan enthält ein Schema für die ganze Woche, alle Tage derselben: Montag, Dienstag 2c., mit den beiden Rubriken für jeden Tag: schriftliche Arbeiten, mündliche.

Die größeren Arbeiten werden am Montage eingeliefert, natürlich mit Berücksichtigung der Zwecke des Sonntags: Erbauung, Erholung. Demnächst am Donnerstag.

Schriftliche und mündliche werden mit einander verbunden.

Mit dem Lektionsplane wird der Arbeitsplan am ersten Tage des Jahreskursus den Schülern eingehändigt, beide in der Schule aufgehängt. Natürlich sind beide ein Resultat der umsichtigsten Berathung der Lehrerkonferenz. Er kann auch ein Verzeichniß der Bücher, die jeder Schüler sich anschaffen, wie der Hefte, die jeder sich halten muß, enthalten.

Statt aller weiteren Bemerkungen theilen wir einige Beispiele mit, jedoch nicht als Muster. Jeder Lektions-, wie jeder Arbeitsplan ist etwas Individuelles.

Für die ehemals von Diesterweg geleitete Seminarschule zu Berlin galt folgender

Arbeitsplan.

Zu liefern und zu arbeiten für den	Schriftlich.	Zeitberechn. St.	Mündlich.	Zeitberechn. St.	Summa.
Montag.	Rechenarbeit.	1	Eine biblische Geschichte lesen. Ein Stück im Lesebuche lesen. Gesangtext lernen.	½ ½ ½	2½
Dienstag.	Deutsche Arbeit.	1	Ein Gesangbuchvers oder einige Sprüche. Ein Stück lesen.	½ ½	2
Mittwoch.	Schönschrift.	1	Ein Stück lesen.	½	1½
Donnerstag.	Rechenarbeit.	¾	Eine biblische Geschichte. Ein Stück lesen.	1 ½	2¼
Freitag.	Deutsche Arbeit.	1	Ein Gesangbuchvers oder ein Spruch. Ein Stück lesen.	½ ½	2
Sonnabend.	Schönschrift.	1	Ein Stück im Lesebuch lernen.	1	2

Arbeitsplan für die dritte Klasse der Seminarschule.

(Knaben von 10—11 Jahren.)

Zum	Schriftlich.	Zeitberechn. St.	Mündlich.	Zeitberechn. St.	Summa.
Montag.	Rechnen. Einige Exempel. Eine Zeichnung.	1 1	Geogr. Ein Pensum lernen oder repetiren. Deutsch. Gedicht lernen.	1 1	4
Dienstag.	Franz. Uebersetzung aus Schifflin. Rechnen. Einige Exempel.	3/4 3/4	Franz. Lernen. Latein. Gramm. lernen.	1/4 1/4	2
Mittwoch.	Franz. Uebersetzung aus Schifflin. Latein. Uebersetzung.	3/4 1/4	Franz. Lernen. Latein. Präparation. Religion. Lernen eines Spruchs oder Verses.	1/4 1/2 1/2	2 1/4
Donnerstag.	Deutsch. Einen Aufsatz.	1 1/2	Latein. Gramm. lernen. Geogr. Ein Pensum lern. Deutsch. Gedicht lernen.	1/4 1/2 1/4	2 1/2
Freitag.	Franz. Uebersetzung aus Schifflin. Rechnen. Einige Exempel.	3/4 3/4	Franz. Lernen. Latein. Präparation oder Grammatik. Relig. Vers oder Spruch lernen.	1/4 1/4 1/4	2
Sonnabend.	Franz. Uebersetzung aus Schifflin. Latein. Uebersetzung.	3/4 1/4	Franz. Lernen. Latein. Präparation.	1/4 1/2	1 3/4

6. Grundsätze in Betreff der Bücher und Methode.

Entweder überläßt man die Wahl der einzuführenden Schulbücher den Lehrern selbst, oder man schreibt sie vor. Zwischen diesen Extremen der äußersten Freiheit (die in Willkür ausarten kann) und der höchsten Gebundenheit giebt es viele Mittelstufen: die Lehrer schlagen die Bücher vor und die Behörde genehmigt (oder verwirft); der Lehrplan bezeichnet die, unter welchen den Lehrern die Wahl freisteht u. s. w., unter welchen Mittelzuständen jener, der in Preußen gesetzlich ist, wohl vorzuziehen sein möchte. In Oesterreich besteht das zweite jener Extreme zu Recht, wodurch allerdings ein fester, gleichförmiger Gang, aber auch ein stationärer Zustand herbeigeführt wird. Mit jenen preußischen Verhältnissen verträgt es sich sehr gut, daß der Lehrplan die Schriften bezeichnet, welche für jetzt (bis bessere erscheinen oder zweckmäßigere gefunden sind) als Leitfäden zu Grunde gelegt werden. Dieser Umstand erleichtert sehr die Feststellung der Klassenziele. Da kann man sich mit einzelnen Angaben begnügen. Z. B. Kohlrausch's biblische Geschichte, erstes Jahr von §. 1 bis §. 25 incl.; zweites Jahr §. u. s. w.

Sehr zweckmäßig ist es auch, die Hülfsmittel anzudeuten, durch deren Gebrauch den Lehrern das Geschäft erleichtert wird.

Was nun endlich die Methode betrifft, so hegen darüber die meisten Lehrer die Meinung, daß sie durchaus dem Belieben und eigenen Ermessen

der Lehrer anheimgestellt, der Lehrplan sich höchstens mit ganz allgemeinen Andeutungen begnügen müsse. Man sagt, der Lehrer sei die Methode, ein guter Lehrer mit einer schlechten Methode sei einem schlechten mit einer guten vorzuziehen u. s. w.

Diesen Ansichten kann ich unmöglich beistimmen. Wenn es wahr ist — und wer will es heut zu Tage noch leugnen? — daß die Didaktik ihre Gesetze hat, so müssen dieselben auch befolgt und können nur zum Nachtheil des Unterrichts übertreten werden. Die Gesetze werden aufgestellt, damit sie gehalten werden. Sie sind ein Ergebniß der Erforschung der Menschennatur und der Objekte. So lange diese sich nicht ändern, so lange haben sie ihre Gültigkeit.

Und was jenen Vergleich betrifft, so weiß man kaum, was man dazu sagen soll. In den Kombinationen:

1) guter Lehrer mit guter Methode;
2) guter Lehrer mit schlechter Methode;
3) schlechter Lehrer mit guter Methode;
4) schlechter Lehrer mit schlechter Methode;

erkennt man leicht, daß Nro. 2 und 3 reine Unmöglichkeiten, offenbare Widersprüche enthalten, Nro. 1 und 4 aber leere Tautologien nennen. Daß ein guter Lehrer eine gute Methode, ein schlechter eine schlechte habe, versteht sich von selbst. Die Methode ist kein Kleid, das man an- und auszieht, während man immer derselbe bleibt; sie ist der Ausdruck der von der Natur des Stoffes und dem lebendigen Bewußtsein der Natur der Schüler durchdrungenen Persönlichkeit in dem Lehrer, ist der objektive Lehrgeist selbst. Läßt man den Gedanken zu, daß ein schlechter Lehrer eine gute Methode haben könne und umgekehrt, so versteht man unter Methode gewisse äußere Dinge, die allenfalls Manier heißen können, nimmermehr aber den Ehrennamen der Methode verdienen. Solche Manieren, Schablonen und hölzerne Maaßregeln machen freilich, so nützlich sie sein mögen, einen schlechten Unterricht nicht zu einem guten; aber sie verdienen überhaupt nicht, daß man von ihnen redet. Sie gehören mit allem anderen Aeußerlichen zur Manier, die so und auch anders sein kann und in beiden Fällen gut.

Es giebt eine Menge von Lehrern, welche von Methode nicht viel wissen wollen, entweder weil sie die Willkür lieben, oder weil sie von derselben nicht die rechte Vorstellung haben.*) Sie haben sich einmal eine gewisse Art des Unterrichtens (gewöhnlich des Vortragens) angewöhnt und finden diese nun sehr bequem oder, wie sie sagen, „praktisch". „Ich befinde mich sehr wohl dabei" hört man aus ihrem Munde; man kann ihnen dieses zugeben; aber was entscheidet das für den Werth ihrer Weise? Wie befinden sich die Schüler dabei? Wird der Zweck des Unterrichts erreicht? Darauf kommt es an. Auch mir fällt es nicht ein,

*) „Da protestirt man ächt supranaturalistisch oder rationalistisch, also gleich einseitig, gegen jede specielle Instruction, gegen jede allgemeine Methodik, als „„wodurch unstreitig die Kraft jedes Lehrerkollegiums gebrochen und gerade die bedeutendsten Individualitäten mit ihrem Einflusse vernichtet werden würden."" Es mag dagegen die bescheidene Frage erlaubt sein: Was für eine Kraft? welche Individualitäten? Denn gerade die gediegene Kraft, denn gerade die gediegensten Individualitäten hat und haben sich an allen Orten und zu allen Zeiten jedem höheren Willen, jedem allgemeinen Gesetze mit freiem Gehorsam, also desto freier und sittlicher unterworfen." Kapp, a. a. O., S. 79.

die Freiheit, welche die Lehrer genießen müssen, in Betreff der Geltendmachung ihrer Persönlichkeit und der Anerkennung derselben zu vernichten; nur muß sich diese Freiheit nicht anmaßen, gesetzlos und rein willkürlich nach dem Grundsatze: c'est mon bon plaisir, verfahren zu wollen. Auch die Behauptung Pustkuchen's: „es kommt auf die Leistungen an, nicht auf die Art, wie sie producirt werden; jene fordere man, diese gebe man frei" — kann man nicht billigen. Denn das Maaß der Leistungen hängt eben von der Art, wie sie producirt werden, ab. Ist diese nicht die rechte, so können jene nicht bedeutend sein. Darum verlange ich, daß der Lehrplan auch die Methode bezeichnet, welche nach den bewährten Grundsätzen der Didaktik in den einzelnen Fächern auf den einzelnen Stufen eingehalten werden soll. Natürlich hält man sich von aller Pedanterei fern; es gilt der alte Grundsatz: in necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas (Uebereinstimmung in allem Wesentlichen, freie Wahl in dem, was nicht fest steht, in Allem — gegenseitiges Wohlwollen). Danach lassen sich feste Grundzüge für alle Objekte in allen Klassen entwerfen, und zwar mit Zustimmung aller Lehrer troß der Verschiedenheit ihrer Individualität und Richtung. Man denke nur bei diesen Bestimmungen, die ich in Antrag bringe, nicht an Zwangsjacken und Laufstühle, sondern an gereifte Grundsätze, die nicht als Machtsprüche auftreten, sondern als die Ergebnisse fremden und eigenen Nachdenkens und langer Erfahrung anzusehen sind und so lange gelten, bis bessere aufgefunden werden. Sie, die sich aus dem Zusammenleben der Lehrer einer Schule allmählich als gemeinschaftliches Bewußtsein über das gesetzmäßige Thun hervorarbeiten, bilden das Organ und die Norm für die Thätigkeit aller, und sichern die Einheit der Zwecke und Richtungen.

7. Endlich mögen dem Lehrplane auch noch allgemeine Bestimmungen über die Disciplin angehängt werden. Wir betrachten sie, wie oben angegeben, gar nicht als einen besonderen Zweig der Wirksamkeit und des Augenmerks der Lehrer, nur als zum Unterricht gehörig, und überhaupt nur als den Inbegriff von Aeußerlichkeiten, die man regeln muß, damit der Unterrichtszweck möglichst gesichert werde. Die Lehrer müssen in gewissen Dingen übereinstimmen. Darum hat der Lehrplan festzustellen:

1) wie es mit den Heften der Schüler gehalten werden soll, ob ad libitum oder nach einem Muster ꝛc.;
2) wann die Schüler kommen sollen, vor welcher Zeit und nach welcher Zeit nicht;
3) wo sie sich versammeln;
4) ob sie die Lehrer grüßen oder nicht;
5) ob sie beim Antworten aufstehen sollen oder nicht;
6) wie sie aus den Bänken heraustreten;
7) ob certirt werden soll oder nicht;
8) wie es gehalten werden soll mit solchen, welche ihre Arbeiten nicht liefern, oder nicht zur rechten Zeit, oder nicht in der rechten Weise;
9) mit solchen, welche das aufgegebene Pensum nicht gelernt haben ꝛc., u. s. w., wie die anderen Vorkommnisse in der Schule, die zum Theil lokaler Art sind, heißen mögen.

Dergleichen Dinge scheinen dem Draußenstehenden von geringer Wichtigkeit; es sind aber in der That lauter bedeutende Dinge, an deren Nichtbeachtung das Wohl mancher Schule gescheitert ist. In der Er-

ziehung ist Alles wichtig, und der gewissenhafte Lehrer übersieht nichts. Mit religiösem Ernst beachtet er die großen, wie die scheinbar kleinen Dinge. Dadurch erspart er sich eine Menge von Verdrießlichkeiten und Widerwärtigkeiten; durch Vorsicht, Wachsamkeit und Aufsicht entgeht er der peinlichen Nothwendigkeit, oft strafen zu müssen, und er erscheint überall als der liebevoll sorgende, geistige Vater der Seinigen. Nicht im Aeußeren, nicht in Gesetzen, Vorschriften und Maaßregeln sucht er das Wesen, er sucht es nur im Innern, im Geiste, den Geist in dem Geiste. „Das Heil kommt von Innen." — „Worte thun es nicht; der Geist ist's, in dem wir handeln."

A. Lüben verlangt von einem zeitgemäßen Lehrplane Folgendes: 1) Der Lehrplan muß einen Unterrichtsstoff aufstellen, der geeignet ist, den kindlichen Geist allseitig zu bilden. „Unsere Volksschulen sind allgemeine Bildungsanstalten. Als solche haben sie es in erster Linie darauf abzusehen, den kindlichen Geist nach allen Seiten hin zu bilden, damit das Kind befähigt werde, seine Bestimmung für Erd und Himmel zu erreichen. Soll die Bildung eine allseitige werden, so muß jeder bekannten Geisteskraft die erforderliche Aufmerksamkeit gewidmet werden." Das Bildungsmaterial dafür liefern uns die einzelnen Wissenschaften und Künste, und darum sind sie es, die wir in den Dienst zu nehmen haben. Lesen und Schreiben sind die ersten Bedingungen für die Bildung der Menschheit; doch reichen sie allein nicht aus zur Cultur der mannichfachen Geisteskräfte. Auch im Verein mit dem Rechnen reichen sie nicht aus. Soll dem Erkenntnißvermögen sein Recht werden, so muß zu seiner Bildung durch die Zahl noch die kommen, welche die Natur im Ganzen und Einzelnen, und die Entwicklung der Menschheit gewährt. Dann erhalten wir noch einerseits Geographie und Naturkunde, andererseits Geschichte, Sprache und Religion. Keine dieser Disciplinen kann die andere als Bildungsmittel ersetzen, und darum müssen wir sie alle in den Kreis des Volksschulunterrichts ziehen, wenn die Bildung des Erkenntnißvermögens der Jugend nicht eine mangelhafte bleiben soll. Für die Bildung des religiösen und sittlichen Gefühls bieten zwar die Religion, die Naturkunde und die Geschichte die zureichenden Mittel; zur Bildung des ästhetischen Gefühls muß jedoch noch Zeichnen und Gesang treten.

2) Der Unterrichtsstoff, durch den die Geistesbildung der Jugend bewirkt werden soll, muß auch zugleich tauglich sein, den materiellen Wohlstand des Volks zu befördern. Die Pestalozzi'sche Forderung der Kraftbildung muß bleiben; aber es ist hinzuzufügen, daß die Geistesbildung nur durch ein werthvolles Material erreicht werden soll, d. h. ein Material, das Werth hat für den Menschen als solchen und für das praktische Leben. Geistesbildung am werthvollen Material muß für immer das Ziel sein, das die Schule zu erstreben hat.

3) Um den Unterrichtsstoff für diesen Doppelzweck der Schule noch etwas genauer zu bezeichnen, ist noch hinzuzufügen, daß er auch ein zeitgemäßer sein muß. Als ein zeitgemäßer erscheint er nun, wenn er die Gedankenfreiheit fördert und zu einem guten Theile der Wissenschaft entnommen ist, welche als Stütze der gegenwärtigen Cultur erkannt worden sind. Um ersteres zu erreichen, muß die Jugend mit den großen Ideen und Ansichten der hervorragendsten deutschen

Männer aller Zeiten, insbesondere mit denen unserer klassischen Literaturperiode, mit Lessing, Schiller und Goethe, sowie mit den unwandelbaren Gesetzen der Natur bekannt gemacht werden. Die Wissenschaften, welche als Grundpfeiler der gegenwärtigen Cultur gelten, sind die Naturwissenschaften: in sie muß daher die Schule einführen.

4) Der Lehrplan muß ferner das Maß des Unterrichtsstoffes für jede Bildungsstufe und die Zahl der Stunden feststellen, die für dasselbe verwandt werden sollen.

5) Der Lehrplan hat den Memorirstoff möglichst genau zu bezeichnen. In Bezug auf die Religion: „Das Rechte wird hier geschehen, wenn jede Hauptlehre der Religion in einer recht passenden kurzen Bibelstelle ihren Ausdruck findet, Lieder und Liederstrophen aber vorzugsweise als Mittel zur Erbauung und Stärkung im Glauben erfaßt werden."

6) Der Lehrplan hat festzustellen, für welche Bildungsstufe die einzelnen Lehrgegenstände eintreten sollen. Beginnen die Kinder ihre Schulzeit mit dem 6. Jahre, so können Anschauungsübung, Lesen, Schreiben, Orthographie, Rechnen, biblische Geschichte und Gesang eintreten. Der Religionsunterricht im engern Sinne und Bibelerklärung verbleiben am besten den beiden letzten Schuljahren, da sie ziemliche Geistesreife und namentlich auch eine angemessene religiöse und sittliche Vorbildung voraussetzen. Die Grammatik darf erst nach dem zweiten Schuljahre in ihren Anfängen aufgenommen werden, da ihre Gesetze auf dem Wege der Abstraction gewonnen werden müssen, das Abstractionsvermögen aber vor dieser Zeit den Kindern nahezu ganz abgeht. Dasselbe gilt von der Stilübung, da man jedes geordnete Niederschreiben von Gedanken nicht eher fördern kann, als bis die Kinder Gedanken haben und im Anordnen derselben etwas geübt sind. Die Naturgeschichte tritt am besten nach dem zweiten Schuljahre ein, wo der Anschauungsunterricht als solcher wegfällt. Die Physik ist in den beiden letzten Schuljahren zu lehren, die Chemie im letzten. Für die Geographie empfehlen sich die vier oder drei letzten Schuljahre, für die Geschichte die beiden letzten. Das Zeichnen kann mit Nutzen erst im dritten Schuljahre aufgenommen werden (Sehr fraglich! Siehe Friedrich Fröbel), die Geometrie etwa nach dem fünften.

7) Endlich hat der Lehrplan auch die Ausbildung des Körpers zu sichern.

In Bezug auf das Wie des Unterrichts muß der Lehrplan Grundsätze aufstellen, welche einen wahrhaft bildenden Unterricht sichern. Das wird der Fall sein, wenn der Lehrplan fordert: 1) für den Religionsunterricht Gemüthsbildung, d. i. Bildung des religiösen und sittlichen Gefühls und klares, volles Verständniß des Religionsinhalts; 2) für den Sprachunterricht: sorgfältige Bildung des Sprachgefühls durch Sprachmuster, ausreichende Erkenntniß der wichtigsten Sprachgesetze, würdige Erweiterung des Gedankenkreises durch inhaltsreiche Sprachstücke aus dem Gebiete der Prosa und Poesie, fleißige Uebung in der freien Rede; 3) für das Lesen: Anwendung der Schreiblesemethode und des Lautirens, und Verbindung des Lesens und Schreibens mit dem Anschauungs- und Sprachunterricht in den Elementarklassen, sinngemäßes Lesen auf allen Unterrichtsstufen und volles Verständniß der Lesestücke; 4) für das Rechnen und die Geometrie: eine Leitung

der Kinder, daß sie die hierin waltenden Gesetze selbst auffinden und zur freien Anwendung auf die Verhältnisse des Lebens gelangen; 5) für die Naturgeschichte: eigene Beobachtung wirklicher Naturkörper seitens der Kinder und ein so tiefes Eingehen auf das ganze Wesen derselben, daß die Kinder wenigstens zu einer Ahnung von der im Schöpfungsplane sich kundgebenden Einsicht gelangen; 6) für die Physik und Chemie: selbständige Beobachtung der Naturerscheinungen und ihres gesetzmäßigen Verlaufs seitens der Kinder und Uebung im folgerechten Erklären der Erscheinungen, welche bei Anwendung von Werkzeug und Maschinen zu Tage treten, wie sie im Leben überall zur Verwendung kommen; 7) für die Geographie: eigenes Beobachten des heimathlichen Bodens und aller Veränderungen, welche durch den Einfluß des Klimas und die Einwirkungen der Menschen hervorgerufen werden, unter Benutzung von Karten, welche es den Kindern möglich machen, einen großen Theil des geographischen Wissens durch Betrachtung derselben selbst zu erlangen; 8) für die Geschichte: Verständniß solcher Personen und Begebenheiten, welche einen Fortschritt in der Entwicklung der Völker herbeigeführt haben, Characterbildung und Erzeugung echter Vaterlandsliebe; 9) für Gesang und Zeichnen: Erweckung und Belebung des Sinnes für die Kunst und ihre Entfaltung in unsern Tagen (jedenfalls etwas einseitig und zu idealistisch!); 10) nach dem richtigen Verfahren beim Turnen ringt man noch, ist aber bereits zu der Erkenntniß gekommen, daß das Schulturnen von Kunststücken absehen und das Augenmerk auf Uebungen richten müsse, durch welche jeder Muskel Bildung und Kräftigung erhält.

Die vorstehenden Gedanken entwickelte Lüben in einer Rede, welche er auf der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung, als sie in Gera tagte, hielt. Sie bilden eine Zusammenfassung alles desjenigen, was als gereifte Ueberzeugung der einsichtigsten deutschen Pädagogen erscheint. Die Rede wurde gehalten zur Zeit der noch blühenden Herrschaft der Stiehl'schen „Regulative“, gegen die sie theilweise gerichtet war. Die „Allgemeinen Bestimmungen“, welche am 15. October 1872 an ihre Stelle traten, brachten die deutsche Pädagogik, also auch die Lüben'schen Grundsätze bezüglich des Lehrplans, wieder zu Ehren. Das Ministerium Falk hat im Ganzen zeitgemäße vollständige Lehrpläne geliefert für die verschiedenartigen Volksschulen, für die neueingerichteten „Mittelschulen“ und die Schullehrerseminare. Alles, was in dieser Beziehung geleistet worden ist, findet sich zusammengestellt in folgendem Werke: Volksschullehre und Lehrerbildung in Preußen. Von Dr. K. Schneider, Geheimen Regierungsrathe. Wie Stiehl als Regulativvater, so ist wohl Dr. Schneider als der eigentliche Schöpfer der Allgemeinen Bestimmungen zu betrachten.

Eine wissenschaftliche, werthvolle Abhandlung enthält die Schmid'sche Encyclopädie unter dem Buchstaben L; sie ist von Wehrmann geliefert worden.

8. Literatur:

1. Lehrplan für Volksschulen mit vorzüglicher Berücksichtigung der Provinz Preußen. Ausgearbeitet von J. F. Sluymer, Seminardirector in Pr. Eylau. Zweite Auflage. Königsberg, 1847, Gräfe und Unzer. 1 ℳ.

Nach einer Einleitung, die sich über den Begriff eines Lehrplanes, die Stellung der Volksschule, die Klasseneintheilung und Klassenziele &c.

erstreckt, stellt der Herr Verfasser die Lehrgänge auf. Für jeden Gegenstand nennt er zu Anfang das Ziel, was überhaupt erreicht werden soll. Dann stellt er eine Betrachtung über den Gegenstand an, nennt das in der Unter-, Mittel- und Oberklasse zu bewältigende Material, schlägt geeignete Schriften vor, sowohl solche, welche den Schülern in die Hände zu geben sind, als solche, deren sich der Lehrer zur Vorbereitung und Weiterbildung zu bedienen hat, und endigt den Abschnitt mit Bemerkungen über das Lehrverfahren, über mögliche Ab- und Irrwege u. s. w. Recht zweckmäßig und besonnen! Zuletzt stellt er Stundenpläne auf, macht Bemerkungen über den Schulbesuch und entwirft das Bild einer guten Schule.

2. **Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen.** Von K. Kirsch ꝛc. Leipzig, 1840, Reclam. 0,5 *M.*

Oben schon erwähnt.*)

3. **Kurzgefaßter Lehrplan für Volksschulen** als Wegweiser zur sicherern Erreichung ihres Zieles. Entworfen von etlichen Schulmännern und mit einem Anhange über Schuldisciplin herausgegeben von A. M. Claussen, großherzoglich oldenburgischem Kirchenrath ꝛc. Zweite verbesserte Auflage. Oldenburg, 1844, Stalling. (50 Seiten.) 0,5 *M.*

4. **Die Bürgerschule in Leipzig** im Jahr 1842. Ein Bild nach dem Leben, vom Director Dr. Vogel. Leipzig, Barth. (152 Seiten.) 2,25 *M.*

Diese Schrift stellt die Organisation des Leipziger Real-, Bürger- und Elementar-Schulwesens dar. Möchte sich bald von allen größeren Städten ein solches Bild nach dem Leben entwerfen lassen!

5. **Ordnung für die Realschulen zu Meiningen und Saalfeld.** Meiningen, bei Gadow. (76 Seiten. 4.) 1,4 *M.*

Ein Reglement für diese Realschulen von musterhafter Vollständigkeit: 1) Schulordnung; 2) Lehrplan; 3) Dienstinstructionen; 4) Prüfungsreglement.

6. **Praktische Methodik** mit Lehrgängen und Lehrproben. Die Praxis der Nürtinger Seminarschule nach den Grundsätzen des (würtembergischen) Normallehrplans von Fr. Guth, Oberlehrer am Königlichen Schullehrerseminar zu Nürtingen. Zweite Auflage. Stuttgart, Karl Aue, 1874. 6 *M.*

Ein zweibändiges, vortreffliches Werk, eine Fundgrube praktischer Anregungen und Belehrungen.

7. **Grundlinien einer Theorie des Lehrplans,** zunächst für Volks- und Mittelschulen. Von F. W. Dörpfeld, Hauptlehrer in Barmen. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1873. 1,2 *M.*

Die Schrift enthält das Motto: Eine richtige Theorie ist das Praktischste, was es giebt. Dörpfeld ist ein Mann von Geist, Erfahrung und eigenthümlicher Denkweise. Wie alle seine Schriften, so ist auch diese jedem Lehrer zu ernstlichem Studium dringend zu empfehlen.

8. **Lehr- und Lectionsplan für Volksschulen** (nebst Lehrerbericht) auf Grund der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872. Von Schultevarwig, Lehrer in Tecklenburg in Westfalen. 2. Auflage. Berlin, Robert Oppenheim. 1873. 0,8 *M.*

Eine wohlgelungene und daher verdienstliche praktische Ausführung des die Volksschulen betreffenden Theils der Allgemeinen Bestimmungen.

*) Im Jahr 1829 erschien von mir in Schwelm bei Scherz der: „Unterrichtsplan der Elementarschulen in Mörs“ (68 Seiten). A. D.

Von jedem einzelnen Unterrichtsfache ist das Pensum jeder Woche in die betreffenden Kolonnen eingetragen, und das mit einer Sorgfalt und Genauigkeit, die viel Fleiß, Beherrschung des Stoffs und pädagogischen Takt verräth.

9. **Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen.** Herausgegeben von Dr. Schneider, Geheimen Regierungsrathe. Berlin, Wiegandt und Grieben, 1875. 3,75 *M.*

Inhalt: 1) Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule; 2) Lehrplan für die Mittelschule; 3) Vorschriften über die Aufnahmeprüfung an den Königlichen Schullehrer-Seminaren; 4) Lehrordnung und Lehrplan für die Königl. Schullehrer-Seminare; 5) Prüfungsordnung für Volksschullehrer, Lehrer an Mittelschulen und Rectoren; 6) Prüfungsordnung für Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen; 7) Grundzüge für die Einrichtung gewerblicher Fortbildungsschulen; 8) Anhang: Das Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872. Register.

Schluß.

In der vorletzten Auflage dieses Werks hat Diesterweg die Hoffnung ausgesprochen, daß die Jahre 1850 und 1851 Preußen ein neues Unterrichtsgesetz bringen werden. Diese Hoffnung ist bekanntlich nicht in Erfüllung gegangen. Seit 1817 hat man sich in dem maßgebenden Staate Deutschlands vergebens bemüht, ein zeitgemäßes Schulgesetz zu Stande zu bringen. Einstweilen ist wenigstens durch den Erlaß der Allgemeinen Bestimmungen ein Fortschritt zum Bessern eingetreten. Wer ihn in's Auge faßt; wer erwägt, daß in den leitenden Kreisen Einsicht und guter Wille vorhanden ist, und wer endlich das Gewirre der verschiedenen Ansichten über die Lösung der Schulfrage verfolgt und die Ueberzeugung gewonnen hat, daß sich die öffentliche Meinung hinsichtlich der wichtigen, vielleicht der wichtigsten Angelegenheit der Nation noch sehr wenig abgeklärt hat, den kann das Warten einstweilen noch nicht verdrießen. Die Mahnung, welche Diesterweg schließlich aussprach, mag heute noch hier ihre Stelle finden. Sie lautet also:

Was bisher für das öffentliche Schul- und Unterrichtswesen geschehen, ist nichts weiter als ein Anfang, bei Weitem das Meiste bleibt noch zu thun.

Im Jahr 1848 schien es, daß wir genügenderen Zuständen sehr bald entgegengehen würden — der gesammte Lehrerstand in allen seinen Zweigen jauchzte dieser Zeit entgegen, und selbst die Parlamente beschäftigten sich ernstlich mit der öffentlichen Schule. Diese Aussichten haben sich wieder getrübt; aber die Frage nach genügender, vollständiger Erziehung der Jugend der ganzen Nation und nach Vollendung derselben im Leben wird bei jeder Katastrophe wiederkehren, bis sie beantwortet und gelöset ist. Dieses müssen wir Aelteren unseren Nachkommen überlassen.

Möchte man Ursache haben, uns recht sehr zu beklagen, daß wir die neue, herrliche Zeit wahrer Volksbildung nicht gesehen, möchte darum die jüngere Generation der Lehrer allüberall ihre Schuldigkeit thun!!!

XIII.

Der Unterricht im Turnen.

Von

Professor Dr. C. Euler,
1. Civillehrer an der Königlichen Central-Turn-Anstalt zu Berlin.

Der Unterricht im Turnen.

I.

Diesterwegs Ansichten über das Turnen im Allgemeinen.

In der vierten Auflage des „Wegweiser" von 1851 gedenkt A. Diesterweg auch des **Turnens**, zunächst in der Abhandlung „über Erziehung zum Patriotismus" als eines allgemeinen Erziehungsmittels der Nation und dann in den „Gedanken und Ansichten über die äußere Stellung des deutschen Volksschullehrers und verwandte Gegenstände" unter der Ueberschrift „Ueber die Theilnahme des Lehrers an der körperlichen Ausbildung der Jugend u. s. w." In dem „Nachtrag" S. 753 giebt er ferner eine Uebersicht über die einschlagende Literatur.

Praktische und methodische Winke über den Betrieb des Turnens an den Schulen erhalten wir aber nicht.

A. Diesterweg begrüßt die bekannte Cabinetsordre Friedrich Wilhelm's IV. vom 6. Juni 1842 und die durch dieselbe bewirkte Wiedererweckung des Turnens nach der langen, dürren Zeit der s. g. Turnsperre mit großer Freude. „Wir stehen an der Eröffnung einer neuen Epoche," sagt er in seinem Vortrage „Alaaf Preußen" von 1842. „Unsre theoretische, unpraktische Einseitigkeit ist am Verschwinden. Die Ueberschätzung des Wissens, der Theorie, der Gelehrsamkeit weicht. Unser Leben wird frischer, freier. — Alle Glieder des Volkes zu bilden, den ganzen Menschen, in ihm den Bürger, den Erdensohn, also den Leib wie den Geist, daran denken wir. Es ist ein **wahrer** Fortschritt." Welche Anschauungen Diesterweg betreffs des Turnens und seiner Bedeutung im Allgemeinen hatte, ersehen wir aus den „Gedanken und Ansichten" Seite 739 ff. Das hier Gesagte verdient wohl an die Spitze unserer Arbeit gestellt zu werden. „Daß es eine Einseitigkeit ist, planmäßig nur den Geist zu bilden und den Leib zu vernachlässigen, d. h. seine Kräftigung dem Belieben der Eltern, der Einzelnen, dem Zufall zu überlassen; daß dadurch nicht bloß der Leib, der ganze äußere Mensch, sondern auch der innere zu Schaden kommt; daß eine wahre Bildung beide Seiten des Menschen umfassen soll: ist nachgerade eine so bekannte Ansicht geworden, daß sie nur angedeutet und zugegeben, nicht weiter bewiesen zu werden braucht. Die Folgen bisheriger Einseitigkeit liegen offen vor Jedermanns Blick. Im Jahre 1841 waren im Königreiche Sachsen von 16,000 Militärpflichtigen 11,000 zum Dienste untüchtig, und zwar 7000 wegen körper-

licher Gebrechen, 4000 wegen zu geringen Maaßes. Zahlen entscheiden. Mehr als dieser Thatsachen bedarf es nicht, da doch jeder Mann befähigt sein soll, die Waffen zu gebrauchen, zur Begründung der Forderung, daß überall, auf dem Lande wie in der Stadt, Anstalten zur Körperbildung getroffen werden müssen. Aus derselben wird nichts, so lange man meint, es genüge, in den Städten einen Turnplatz zu errichten und es dem Belieben der Eltern zu überlassen, ihre Knaben daran Theil nehmen zu lassen, oder auch nicht."

„Die körperliche Erziehung muß zu einem wesentlichen Bestandtheile der Erziehung in den öffentlichen Schulen gemacht werden und zwar für Mädchen eben so gut, wie für Knaben — dieses ist der Grundgedanke, die Grundforderung. Also fordern wir es um des Menschen, um des Bürgers Willen. Der Knabe soll tapfer, wehr- und mannhaft, das Mädchen stark und gewandt gemacht werden. Ohne Anstalten, ohne Verpflichtung zur Theilnahme wird Solches nicht geschehen, der Bauerjunge wird ungelenk und steif, der Stadtjunge verzärtelt und weichlich, die Mädchen schwächlich bleiben, nach wie vor. Darum fordern wir vom Staate ein durchgreifendes Gesetz, welches befiehlt, daß mit jeder Schule Leibesübungen verbunden werden sollen, natürlich zum Theil andere für Mädchen als für Knaben, zum Theil auch andere auf dem Lande als in Städten u. s. w. Dazu gehören:

1) Lehrer, welche selbst die nöthige Geschicklichkeit und Einsicht besitzen; außerdem pädagogisch gebildete Lehrer. Jedes Schullehrer-Seminar muß eine Turnanstalt besitzen; das von den Lehrern zu bestehende Examen muß sich ebenso gut über Leibes- als über Geistesübungen erstrecken.
2) Veranstaltungen. Neben jeder Schule muß nicht nur ein Spiel- und Erholungs-, sondern ein Uebungsplatz, mit einem Worte: ein Turnplatz angelegt werden; und wenigstens jede Stadtschule, Mädchen- wie Knabenschule, muß einen Turnsaal haben.
3) Bestimmungen und Vorschriften. Die gesetzlichen Turnübungen kommen auf den Lections- und Uebungsplan."

„Die nächsten Folgen dieser Einrichtungen springen in die Augen. Die entfernteren sind:

1) Allgemeine Wehrhaftigkeit der jungen Männer. Die dreijährige Uebungszeit der Militärpflichtigen kann abgekürzt, vielleicht auf die halbe Zeit herabgesetzt werden, ohne Beeinträchtigung der Waffenfähigkeit und Ausbildung. Dadurch werden Millionen erspart; Hunderttausende von Händen, die jetzt Jahre lang nur mit mechanischer Waffenübung beschäftigt sind, werden beim Landbau und in den Werkstätten produktiv wirken, und dadurch ebenfalls Millionen verdienen. Dadurch gewinnen wir überreichlich die Mittel zu jenen Anstalten und zur angemessenen Besoldungserhöhung der Lehrer (wer kennt bessere Mittel???), welche sich durch die Leitung der Turnübungen ein neues Verdienst um den Staat erwerben. Und wie werden sich die Gemeinde-Vorstände beeilen, Turnplätze zu errichten, wenn die jungen, turnfähigen Männer nur halb so lange als früher in den Kasernen leben müssen! Der Nichtturnfähige dient nach wie vor drei Jahre.

Dieses eine Gesetz wird Wunder thun, alle dummen Einwürfe mit einem Schlage vernichten. „Soldaten können" — sagt ein Sprichwort — „Bürgern und Bauern Unmögliches lehren." *)

2) Welche Folgen die allgemeine leibliche Kräftigung unserer Mädchen nicht bloß für ihr Leben, sondern für die Hauswirthschaft, die Kraft der Neugeborenen, das eheliche Leben, die Kräftigkeit der Erziehung, der Knaben und der Mädchen, u. s. w. haben muß, wer erkennete es nicht?!

3) Welche Folgen für's ganze Leben: Turnübungen der Knaben, Jünglinge und jungen Männer auf freiem Platze, statt des Verbauerns und Sitzens in den Schenken und Schnapsbuden an Sonn- und Feiertagnachmittagen — Erneuerung edler Volksbelustigungen, Turnspiele und Volksfeste statt der Mücken-, Fliegen-, Fisch- und Wurmfeste! Treffen diese Wörter nicht Euer Ohr, Ihr Leser? Bedarf es noch eines Commentars zur Veranschaulichung der Wahrheit, daß wir uns schämen müssen? Ist das Volksleben? Ist das eine würdige Art der Erholung und Kräftigung? Ist das Volksbildung und Volksveredlung? Wir sind nichts als Heuchler, wenn wir bei Fortdauer unseres Nichtsthuns noch ferner sagen wollen, daß wir es für eine wichtige, heilige Angelegenheit halten, die Veredlung des Menschengeschlechts und seine Brauchbarkeit für das Leben zu erhöhen. Vor nicht langer Zeit enthielt die Allgemeine Preußische Zeitung den Satz: „Der Elementarunterricht ist die Lebensfrage jedes wohlgeordneten Staates". Ist es wirklich wahr? Thut es der bloße Unterricht? Muß nicht mehr geschehen?

Wir Lehrer haben unsere Pflicht gethan: 1) wenn wir öffentlich unsere Ueberzeugung aussprechen; 2) wenn wir uns selbst möglichst kräftig (leiblich wie geistig) zu erhalten suchen; 3) wenn wir, so viel an uns liegt, die uns anvertraute Jugend nicht bloß geistig, sondern auch leiblich auszubilden trachten**). So lange es uns nicht befohlen wird, können wir es uns selbst befehlen, und gewiß, wenn nicht Alles, doch Einiges thun; 4) wenn wir auf Schriften aufmerksam machen, aus welchen man sich weiter belehren kann über die grundwichtige Angelegenheit.

„Nach unserem Grundsatze***) muß die Leibesbildung der Jugend, mit den öffentlichen Schulen verbunden, für alle Kinder obligatorisch

*) Diese Ansicht Diesterweg's, daß das Turnen zur Abkürzung der Dienstzeit beitragen könne, ist seitdem oft ausgesprochen worden. Es ist hier nicht zu erörtern, ob und wie weit dieselbe richtig und begründet ist. Jedenfalls gehört zur Ausbildung des Soldaten mehr als bloß „mechanische Waffenübungen". Das Turnen müßte noch eine ganz andere Ausdehnung erlangt haben, bevor dieser Frage näher getreten werden könnte. „Nicht-Turnfähige" dürften, wenn die Ansicht Diesterweg's zur praktischen Geltung gelangen sollte, wohl dann auch „Nicht-Dienstfähige" sein.

**) Hierzu bemerkt Diesterweg in einer Note: „Eben aus obigen Gründen konnte diesem kleinen Aufsatz hier, wo von dem Thun des Lehrers die Rede ist, eine Stelle angewiesen werden. Denn dieses Buch ist ein „Wegweiser" zur Bildung für Lehrer. Zu diesem Thun gehört auch die Bemühung, leiblich kein steifer Peter zu werden. Die Schullehrer werden von dieser Gefahr sehr bedroht. Mag man ihm den Lehrer ansehen, das schadet nichts, ist vielmehr natürlich; aber nicht die Karrikatur der Lehrernatur."

***) Wegweiser S. 743 bei Besprechung des „Berichts über die Einrichtung und Wirksamkeit der herzogl. dessauischen gymnastisch-orthopädischen Heilanstalt und der Normalschule zur Ausbildung gymnastischer Lehrer zu Dessau" von Dr. Werner.

gemacht werden. Darum sollte jeder Schullehrer ein Turnlehrer sein, d. h. so viel von Leibesübungen verstehen und so viel vormachen können, als zur allgemeinen Ausbildung des Leibes gehört. (Kunststücke und halsbrechende Uebungen gehören nicht dazu.) Folglich sollte die Turnkunst in jedem Seminar gelehrt werden, folglich sollte jedes Seminar, wie einen Musiklehrer, einen Turnlehrer haben. Dieses schließt die Existenz besonderer Hauptanstalten für die Turnkunst nicht aus, vielmehr ist es gut, wenn es solche Hochschulen der Turnkunst giebt." — —

„Mädchen wie Knaben (Turnunterricht zu ertheilen), so ist es recht*). Bei Mädchen ist es fast noch nöthiger, als bei Knaben. Einst wird die Zeit kommen, wo man es nicht mehr begreifen wird, daß man die Körperbildung, den Tempel des Gott=ähnlichen Geistes, total vernachlässigen, gänzlich mißachten, schlechthin verkümmern lassen konnte. Verdient denn die irdische Erscheinung des Menschen, dieser Krone der Schöpfung, solche Behandlung en canaille?" —

„Daß wir die armen Mädchen nicht von körperlichen Uebungen ausschließen, versteht sich von selbst. Sie haben bei dem Uebermaß von Lernen und Stickereien, die ihnen zugemuthet werden, dergleichen noch nöthiger als die Knaben. Sie verhindern es wenigstens zum Theil, daß ihnen nicht alle Natur ausgetrieben werde" **). —

„Der höchste***), universale Gesichtspunkt bei aller Bildung ist der humanistische, die Menschenbildung. Zur menschlichen Bildung gehört die Ausbildung des Leibes. Der nationale Gesichtspunkt ist diesem untergeordnet. Aber er hat seine Bedeutung, wie aus der Geschichte des deutschen Turnwesens hervorgeht. In einer Abhandlung über die Bildung zur Nationalität muß daher die körperliche Ausbildung eine Rolle spielen. In dieser doppelten Beziehung, in der humanistischen wie in der nationalen, soll sich der Lehrer an der körperlichen, wie an der Gesammtbildung der Zöglinge überhaupt, betheiligen." —

„An uns ist es, die Idee des Turnens als einer nothwendigen Ergänzung der öffentlichen Erziehung, als eines Mittels zur Kräftigung und Zucht des Leibes und Geistes festzuhalten. Nur so ist es der Würde deutscher Pädagogik gemäß. Ein Turnplatz ist keine Stätte der Ausgelassenheit und Zuchtlosigkeit, sondern der Ort zur Uebung körperlicher Tüchtigkeit und geistiger Selbstbeherrschung" †).

II.

Geschichtlicher Ueberblick und gesetzliche Grundlagen ††).

A. Diesterweg hat nur einige kurze Andeutungen gegeben.

Ein geschichtlicher Ueberblick über die Leibesübungen vornehmlich der Jugend kann nicht umhin, der Griechen wenigstens zu gedenken. Denn

*) Besprechung der „Gymnastik für Volksschule" u. s. w. von Dr. Werner (für die Jugend beiderlei Geschlechts). Wegweiser 744.

**) Besprechung der „Kallisthenie" von Klias. Wegweiser S. 707.

***) Wegweiser S. 753.

†) Wegweiser S. 748.

††) Derselbe umfaßt in der Hauptsache nur die deutschen Länder und Deutsch-Oesterreich. Eine weitere Ausdehnung, z. B. auch auf die Schweiz, in welcher das Turnen sich sorgfältiger Pflege erfreut, würde zu weit geführt haben.

grade bei diesem Volke — zur Zeit des Höhepunktes seines staatlichen Lebens — durchdrangen sich die musische d. h. die gesammte geistige Bildung und die gymnastische d. h. die körperliche Erziehung gegenseitig auf das innigste. Und aus dieser Verbindung erwuchs im Knaben und heranwachsenden Jünglinge, wie im Manne, jene schöne Harmonie, die zu den unvergänglichsten Blüthen des Schaffens und Gestaltens auf allen Gebieten der Wissenschaft und Kunst führte.

Der Verfall der (pädagogischen) Gymnastik ging Hand in Hand mit dem Verfall des edlen, freien Griechenthums überhaupt.

Das Christenthum des Mittelalters oder vielmehr die Kirche stand den körperlichen Uebungen als Theil der Erziehung fremd, ja wohl gar feindlich gegenüber. Als aber das Interesse für die Geisteswerke der Alten mit der zunehmenden Kenntniß derselben sich neu belebte, da wurde auch auf die Gymnastik wieder der Blick gelenkt, und besonders die italienischen Humanisten waren es, die gymnastische Uebungen bei der Erziehung der Jugend berücksichtigt wissen wollten. Unter den deutschen Humanisten erachteten besonders Joachim Camerarius und Comenius die Leibesübungen für die Jugend als nothwendig. Bekannt sind auch die goldnen Worte, die Luther zum Lobe der edlen Musica und Ritterspiele sagt*). Und Zwingli forderte ebenfalls für die Jugend Ringen, Laufen, Springen, Schwimmen u. s. w. Eine neue Zeit sowohl für die Erziehung überhaupt, wie auch für die gymnastische insbesondere brach herein durch die Philanthropisten. Nachdem Basedow wieder die Anregung gegeben, Salzmann die Leibesübungen in seiner neubegründeten Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal eingeführt, hat GutsMuths sie weiter entwickelt und bei seinen Schülern bereits zu hoher Blüthe gebracht. Neben GutsMuths ist auch seines Zeitgenossen Vieth in Dessau und der Bestrebungen Pestalozzi's, der zuerst versucht hat, die Leibesübungen naturgemäß aus der Gliederung des Leibes zu entwickeln, ehrend zu gedenken. Die Resultate seiner Bemühungen legte GutsMuths nieder in seiner „Gymnastik für die Jugend“ (1793), einem Buch, das großen Anklang und weite Verbreitung fand und an nicht wenigen Orten Deutschlands (auch in Preußen) zur Einführung der GutsMuths'schen Gymnastik Anlaß gab. Auch in andere Länder, wie Frankreich, England drang es durch Uebersetzungen ein. In Dänemark bewirkte die mit besonderer Begeisterung aufgenommene „Gymnastik“, daß die Betreibung gymnastischer Uebungen von der Regierung sogar in den Landschulen angeordnet wurde**).

*) Die Worte Luther's mögen auch hier eine Stelle finden:

„Es ist von den Alten sehr wohl bedacht und geordnet, daß sich die Leute üben und etwas ehrliches und nützliches vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen gerathen. Darum gefallen mir diese zwo Uebungen und Kurzweile am allerbesten, nämlich: die Musica und Ritterspiel mit Fechten, Ringen u. s. w., unter welchen das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibet; das andere machet feine geschickte Gliedmaß am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit, mit Springen u. s. w. Die endliche Ursach ist auch, daß man nicht auf Zechen, Unzucht, Spielen und Doppeln (Würfelspiel) gerathe; wie man jetzt, leider, siehet, an Höfen und in Städten, da ist nicht mehr, denn: Es gilt dir! sauf aus! darnach spielt man um etliche hundert oder mehr Gulden. Also gehts, wann man solche ehrbaren Uebungen und Ritterspiele verachtet und nachläßt.“

Vgl. auch Wegweiser S. 748. Diesterweg fügt noch weiteres als von Luther gesagt, hinzu, das aber sich bei Luther nicht nachweisen läßt. (S. Waßmannsdorff in den „Neuen Jahrbüchern der Turnkunst.“ 1864. S. 257 ff.)

**) Vgl. GutsMuths: Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes. Vorbericht.

GutsMuths Versuche, seiner Gymnastik auch in

Preußen

von Staatswegen Eingang zu verschaffen, wurden, nachdem ihm eine der Einführung körperlicher Fertigkeiten und Uebungen der Jugend günstige Antwort zu Theil geworden, durch den mittlerweile ausgebrochenen Krieg von 1806 vorläufig vereitelt. Und als man dann daran ging, den preußischen Staat aus seiner Zertrümmerung auf neu gekräftigter Grundlage wieder aufzubauen und als einen der Fundamentsteine auch die körperliche Erziehung der Jugend einzufügen, da war es Fr. L. Jahn, welcher mit gewaltiger Kraft die Leibesübungen als „Turnkunst" in die Hand nahm. Sie waren ihm aber nicht bloß ein pädagogisches Bildungsmittel zur allgemeinen Kräftigung des Körpers; er durchdrang das Turnen mit vaterländischem Geist, mit nationaler Gesinnung. Es sollte die turnende Jugend nicht nur körperlich, sie sollte auch geistig und sittlich zu männlichem, thatkräftigem Handeln erstarken, stets bereit, Gut und Blut für die Rettung und das Wohl des Vaterlandes hinzugeben. Den Bestrebungen Jahns kam man von Seiten der Staatsbehörde mit Wohlwollen entgegen. Dieselbe bewilligte bereits im Jahre 1813 die für die damalige Zeit nicht unerhebliche Summe von 670 Thalern für einen von Jahn's Mitarbeiter E. Eiselen abzuhaltenden Turnlehrerbildungscursus und nahm in einen 1816 als Richtschnur für die Unterrichtsverwaltung festgestellten Lehrplan auch den Turnunterricht als einen „für die Nationalbildung höchst wichtigen Theil des Unterrichts" auf. In dem ersten 1817—1819 ausgearbeiteten Entwurf eines Unterrichtsgesetzes sollten Leibesübungen nicht bloß auf den Gymnasien, sondern auch in den Seminaren, allgemeinen Stadtschulen und selbst in den allgemeinen Elementarschulen betrieben werden, obwohl man dieselben auf dem Lande von einigen Seiten für überflüssig erklärte.

Es war das Turnen auf dem besten Wege, heimisch zu werden in den Schulen, als nach so kurzer Blüthe dasselbe wieder der Vernichtung, oder wenigstens der vorläufigen Unterdrückung in Preußen und nach dessen Vorgang auch in vielen andern deutschen Ländern, in die dasselbe ebenfalls gedrungen war, anheim fiel. Wir können dies nicht weiter ausführen — genug, Jahn wurde 1819 verhaftet, das Turnen in einem Erlaß vom 18. November 1819 unter polizeiliche Bewachung gestellt und am 2. Januar 1820 gänzlich aufgehoben.

Doch nicht allzulange dauerte die „Turnsperre". Hatten in geschlossenen Erziehungsanstalten, wie Bunzlau, überhaupt die Leibesübungen nicht ganz aufgehört, so wurden sie 1827 in Preußen für Schullehrer-Seminare geradezu wieder empfohlen. Von da ab trat man den Leibesübungen überhaupt wieder näher; die Schrift Dr. Lorinser's: „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen" gab einen weiteren mächtigen Anstoß. Aber eine neue Epoche trat ein mit der bekannten Cabinetsordre König Friedrich Wilhelm's IV. vom 6. Juni 1842, in der die Leibesübungen als ein

> „nothwendiger und unentbehrlicher Bestandtheil der männlichen Erziehung förmlich anerkannt und in den Kreis der Volks-Erziehungsmittel aufgenommen"

wurden. Eine Verfügung vom 7. Februar 1844 legte die Grundsätze

für das Turnen näher dar — wobei man allerdings noch vom Turnen in den Landschulen und überhaupt den Volksschulen absah.

An die Spitze des Turnens in Preußen wurde Prof. Dr. Maßmann aus München berufen — man hatte auch an A. Spieß gedacht —, und seiner Leitung unterstellte man auch die 1848 eröffnete Centralbildungsanstalt für Lehrer in den Leibesübungen. Uebrigens hatte bereits seit 1831 E. Eiselen im Auftrag und mit Unterstützung der Staatsbehörde Turnlehrer in einzelnen Cursen ausgebildet. 1850 erhielt in dem auf Befehl des Ministers von Ladenberg ausgearbeiteten Entwurf eines Unterrichtsgesetzes auch das Turnen als Unterrichtsgegenstand nicht nur der höheren Anstalten, sondern auch der Volksschulen in den Städten eine Stelle.

Die oben erwähnte Anstalt hatte nur kurzen Bestand. Dafür wurde 1851 die Kgl. Central-Turn-Anstalt mit Parallelcursen von Offizieren und Lehrern eröffnet und dieselbe der Leitung des Hauptmanns (späteren Majors) H. Rothstein als Unterrichtsdirigenten unterstellt. Damit war anscheinend mit der Jahn'schen Vergangenheit und Turnanschauung gebrochen. Rothstein, ein begeisterter Anhänger des schwedischen „Gymnasiarchen" H. P. Ling, suchte dessen Gymnastik in der Central-Turnanstalt und damit in Preußen zur Geltung zu bringen und befehdete die Jahn'sche Turnanschauung auf's heftigste. Dadurch entstanden große Kämpfe nicht nur mit den Anhängern des Jahn-Eiselen'schen Turnens, sondern auch — da man die Angriffe Rothstein's als gegen das deutsche Turnen überhaupt gerichtet ansah — mit den Vertretern der Spieß'schen Turnrichtung, obschon Rothstein den Begründer derselben, A. Spieß, hochhielt und ihm das schöne Prädikat eines „Denkers" im Turnen beilegte.

Rothstein sah in dem Jahn'schen Turnen nichts weiter, als eine Masse von allen möglichen, ohne Princip und Methode, ohne innere Begründung zusammengewürfelten, den anatomischen Bau des Körpers und das, was demselben fromme, in keiner Weise berücksichtigenden Uebungsformen. Er vermißte bei ihnen die Beziehungen zum praktischen Leben; sie entbehrten nach seiner Ansicht der Einfachheit, liefen zu sehr auf Kunststückmacherei hinaus. Rothstein bezeichnete die Turnkunst geradezu als „Leibessophistik" *), als eine „wesenlose Kunst", welche die „Willkür, die Leidenschaft, die Renommisterei und Arroganz, den Trotz, die Widerspenstigkeit" hervorrufe und befördere. Mehrere bei den Turnern seit Jahn besonders beliebte Turngeräthe, wie Reck und Barren, verwarf er als ganz überflüssige, ja nach seiner Meinung schädliche Geräthe principiell.

Mochte auch in seinen Vorwürfen gegen die damalige Richtung des Turnens (1849) im Einzelnen manches begründet sein, und war dasselbe einer theilweisen Neugestaltung bedürftig — dieser Aufgabe unterzog sich A. Spieß, — so konnten diese Auswüchse doch den inneren Gehalt des Turnens, den eigentlichen Geist desselben, nicht beirren und schädigen. Und diesen inneren Kern, dessen nicht geringste Seite die Pflege der Vaterlandsliebe, des ächt deutschen Geistes ist, hatte Rothstein, befangen in seiner Vorliebe für einen auswärtigen Sproß der Gymnastik, nicht erkannt. Die Gymnastik Lings, die Rothstein an die Stelle des Turnens setzen wollte, geht von dem Organismus des Menschen aus

*) Vgl. Rothstein's Gymnastik. Bd. I. S. 404 ff.

und setzt vor Allem bei dem Turnlehrer anatomische, physiologische und diätetische Kenntnisse voraus. Rothstein verlangt eine genaue Bekanntschaft mit der Natur des menschlichen Körpers von jedem Turnlehrer, der zugleich auch wirklicher Erzieher sein solle. Der Bewegungs-Zweck ist für Rothstein das stets Bestimmende bei jeder Turnübung, er fragt nach ihrem diätetischen, praktischen, ethischen, ästhetischen Werth, er will die Uebungen möglichst vereinfachen und sie in feste Grenzen einschließen. Der Bewegungsfreiheit der Schüler giebt er nur geringen Raum, ihrem Bewegungstrieb und ihrer Bewegungslust legt er die engsten Fesseln an. So ergiebt sich nur ein beschränkter Uebungsumfang. In Folge dessen vertieft sich zwar auf der einen Seite der Turnunterricht, verliert aber auf der andern durch die ihm gesteckten engen Gränzen jeden Reiz für die Jugend — er wird farblos und langweilig. Die schönste Blüthe des Jahn'schen Turnens, die nationale Seite geht seiner Gymnastik gänzlich ab. — Es wurde erwähnt, daß Rothstein auch im Kampf lag mit den Vertretern der Spieß'schen Richtung. Der Träger und Begründer dieser Richtung, A. Spieß, gilt mit Recht als der Begründer des neueren Schulturnens. Selbst Meister in allen Gebieten des Turnens, zugleich wissenschaftlich gebildeter Erzieher und Lehrer, genauer Kenner der Natur des Kindes, der Bedürfnisse der verschiedenen Alter und Geschlechter, verband er mit dieser Kenntniß eine unerschöpfliche Produktionskraft und verstand alle verwandten Gebiete: die streng militärischen Exercitien, die Bewegungsspiele der Jugend, den Tanz, selbst den Gesang, in seine Turnpraxis hineinzuziehen. Von den Bewegungsmöglichkeiten des Körpers ausgehend, baute er seinen Turnstoff systematisch auf. Die Spieß'sche Turnrichtung bezeichnet darin einen großen Fortschritt vor Jahn, daß sie die von jenem fast gar nicht gewürdigten Frei- und Ordnungsübungen als neue Uebungsgebiete in das Turnen aufgenommen und somit den Turnstoff auch für die jüngeren, bei Jahn zu wenig berücksichtigten Altersclassen und besonders auch für das weibliche Geschlecht außerordentlich erweitert, bzw. neu geschaffen hat. Auf Spieß zunächst haben wir die ganze neuere Turnanschauung: die Einverleibung des Turnens in den Schulorganismus als wirklichen Unterrichtsgegenstand — für Jahn und seine Schüler stand das Turnen außerhalb und neben der Schule — mit allen ihren Consequenzen zurückzuführen. Und hierin, ebenso wie auch in der Betonung der Frei- und Ordnungsübungen stimmte mit ihm auch Rothstein überein, dessen Turnanschauung im Uebrigen, wie wir bereits gesehen, der Spieß'schen Bewegungsmöglichkeit schnurstracks entgegenstand. Und allerdings — wie bei Rothstein die zu starke Betonung des Bewegungszweckes zur beengenden Einseitigkeit führt, so liegt bei urtheilsloser Ausbeutung des Principes der Bewegungsmöglichkeit die Gefahr nahe, den Uebungsstoff in's Endlose zu erweitern und zu verflachen und dadurch die sorgfältige Einübung im Einzelnen zu hindern, die Gründlichkeit der turnerischen Ausbildung zu beeinträchtigen. Auch kann bei solchem unkritischen Verfahren manche Uebung mit unterlaufen, die ganz bedeutungslos ist, die vielleicht auch diätetisch, ästhetisch u. s. w. sich nicht rechtfertigen läßt. Und schließlich wirkt das Uebermaß, das hastige Ueberstürzen der Schüler mit Uebungsformen, die sie im Verständniß kaum mehr bewältigen können, übersättigend und führt dann ebenfalls zum Ueberdruß.

Es ist somit wohl berechtigt, wenn man nicht nur die Bewegungsmöglichkeit im Auge behält, sondern auch den Zweck der Bewegung dabei nicht außer Acht läßt, letzteren im Spieß'schen Turnbetrieb ebenfalls in besonnener Weise zur Geltung bringt. Und der Geist wahrhafter Männlichkeit, sittlichen Ernstes und begeisterter Vaterlandsliebe, dazu die Pflege thatfrohen Jugendmuthes, edlen Wettkampfes in körperlicher Uebung, erfrischender Gemeinsamkeit im Turnen und Spielen, in den Wanderfahrten — Alles edle Blüthen des Jahn'schen Turnens — soll auch unserem neueren Schulturnen erhalten bleiben und in ihm fort und fort genährt werden. Solches ist im Sinne Spieß's und im Sinne Diesterweg's. —

Die Central-Turnanstalt in ihrer neueren Entwickelung — Rothstein legte 1863 seine Stelle nieder — hat sich — besonders in der Civil-Abtheilung — mehr und mehr von der Rothstein'schen Einseitigkeit entfernt und der jetzt allgemein herrschenden Richtung zugewandt*).

Das Jahr 1860 ist besonders bedeutungsvoll für das Turnen in Preußen. Durch eine Ministerial-Verfügung vom 26. Mai 1860 wurde nämlich das Turnen auch in den Volksschulen, sowohl in den Städten wie auf dem Lande, angeordnet, und zahlreiche Verordnungen des Unterrichts-Ministeriums wie der Provinzial- und Regierungsbehörden sind seitdem erschienen, die das Turnen im Einzelnen regeln und feststellen. Der Hauptinhalt derselben, deren Angabe im Einzelnen hier nicht thunlich ist, ist folgender**):

Das Turnen erhält obligatorischen Charakter und die Dispensation ist nur unter besonderen Bedingungen (ärztliches Attest) zulässig; Versäumniß der Turnstunde soll wie jede andere Schulversäumniß bestraft werden. Der Zahlung des Turngeldes, wo dieses eingeführt ist, darf sich Niemand entziehen. Die Zahl der Turnstunden wird bestimmt, die Turnzeit besprochen, das Classenturnen wird gegenüber dem Massenturnen unter Vorturnern als das allein Zulässige betont. „Die Beschaffung und Einrichtung eines geeigneten Turnplatzes und die Anschaffung der einfachen Geräthe in der Art und Beschränkung, wie der Leitfaden für den Turnunterricht in der Volksschule dies angiebt, ist für unbedingt nothwendig und deshalb eventuell erzwingbar zu erachten." Die Kosten sind gleich allen sonstigen Schuleinrichtungs- und Unterhaltungskosten zu behandeln, welche von der Schulaufsichtsbehörde Kraft der ihr im Allgemeinen Landrecht und der Instruction vom 23. Oktober 1817 hinsichtlich des Schulwesens beigelegten Befugnisse definitiv festgesetzt werden (Minist.-Verfügung vom 4. Mai 1863).

---

*) Neben Rothstein unterrichteten die Civilabtheilung der Central-Turnanstalt bis 1860 die Herren Kluge und Kawerau, als Vertreter des deutschen (besonders Spieß'schen) Turnens. 1860 wurde Dr. Euler als alleiniger Civillehrer berufen, 1863 G. Eckler als zweiter Civillehrer angestellt. Als Direktor der Civil-Abtheilung und Decernent des Turnwesens in Preußen fungierte bis 1872 der Geheime Ober-Regierungs- und Ministerial-Rath Stiehl; an seine Stelle ist der Geheime Ober-Regierungs- und Ministerial-Rath Wätzoldt getreten. Gegenwärtiger Unterrichtsdirigent ist Hauptmann von Waldow. Die Gründung einer besonderen unter selbstständiger Leitung stehenden Turnlehrerbildungsanstalt ist in naher Aussicht.

**) Eine möglichst vollständige Sammlung aller auf das Turnen bezüglichen Verordnungen vom Jahr 1827 bis Mai 1869 enthält die Schrift: „Verordnungen und amtliche Bekanntmachungen, das Turnwesen in Preußen betreffend. Gesammelt von Dr. C. Euler und G. Eckler." Leipzig, Ernst Keil, 1869. Die seitdem erschienenen vgl. Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen.

Auf Turnfahrten, Turnspiele, auf die Beziehung des Turnens zu vaterländischen Festen wird hingewiesen. Das Turnen soll in den Lehrerconferenzen besprochen werden. Die Beziehungen des Turnens zum Militärdienst werden erläutert. Die Lehrer werden zur Ertheilung des Turnunterrichts verpflichtet und sollen, sobald die Turnstunden außerhalb ihrer Pflichtstunden fallen, eine besondere Remmuneration erhalten; auch sonst sind eifrige Turnlehrer bei Unterstützungen und Gratifikationen vorzugsweise zu berücksichtigen. Die Ausbildung der Turnlehrer geschieht theils im Seminar, theils in den in Folge einer Ministerial-Verfügung vom 10. September 1860 seit 1861 an einzelnen Seminaren der verschiedenen Provinzen alljährlich stattfindenden 4 bis 6 wöchentlichen Turncursen*). In dem Entwurf eines Unterrichtsgesetzes vom Jahr 1862 und in dem von 1868 hat das Turnen ebenfalls eine Stelle erhalten.

Die „Allgemeinen Bestimmungen des Königl. Preuß. Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 15. Oct. 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen", besprechen und regeln auch das Turnen**).

1862 wurde amtlich der „Leitfaden für den Turnunterricht in den Preußischen Volksschulen" eingeführt, an dessen Stelle der umgearbeitete und bedeutend erweiterte „Neue Leitfaden für den Turnunterricht in den Preußischen Volksschulen" durch Ministerial-Verfügung seit 1868 getreten ist.

Auch die höheren Lehranstalten (Seminare, Gymnasien, Realschulen) sind mit einer Anzahl von Verfügungen bedacht. Der Turnunterricht ist obligatorisch auch für die Abiturienten; Dispensationen sind nur vom Arzt zu ertheilen. Beim Turnunterricht ist die Classeneintheilung zu berücksichtigen. Die Turnlehrer müssen theils ihre Bildung auf der Central-Turnanstalt***) erlangt haben, theils ihre Befähigunng in der Turnlehrerprüfung, welche durch Minist.-Verfügung vom 22. Juli 1864 angeordnet wurde†), nachweisen. Sie sollen womöglich zugleich wissenschaftliche Lehrer der Schulen sein. Sowohl in den Semestercensuren, wie in den Abiturientenzeugnissen muß auch das Turnen seine Stelle erhalten. Turnfahrten, Turnfeste, Turnspiele, Schlittschuhlaufen, Schwimmen u. s. w. werden empfohlen; Stoßfechten ist gestattet, nicht aber Hiebfechten. Die Vereinigung mehrerer Schulen zu gemeinsamem Turnunterricht ist nicht zulässig.

---

*) Zu diesen Cursen werden bereits im Amte stehende Lehrer herangezogen, auch solche, welche schon im Seminar geturnt haben, um sie zum Turnunterricht mehr geschickt zu machen. Die Zahl der seit 1861 in solchen Cursen ausgebildeten Turnlehrer beträgt bereits gegen 2200. In den Seminaren haben bis Herbst 1876 von früheren Eleven der Central-Turnanstalt, also in den letzten 25 Jahren, über 21000 Zöglinge auch Turnunterricht erhalten.

**) Centralblatt 1872 S. 597, 607, 616, 630.

***) Die Central-Turnanstalt wurde in den ersten 25 Jahren ihres Bestehens im Ganzen von 792 Civil-Eleven (Lehrern) besucht, und außerdem von 55 auf kürzere Zeit (als Hospitanten).

†) Euler u. Eckler, Verordnungen 2c. S. 145 ff. Daselbst ist auch das Reglement für die Turnlehrer-Prüfung mitgetheilt. Eine Ergänzung (Forderungen in der Prüfung in Beziehung auf Körper-Verletzung) erhielt das Reglement durch die Minist.-Verfügung vom 18. Juni 1870. (Centralblatt 1870. S. 433). Die Turnlehrer-Prüfung haben bis jetzt 142 Lehrer bestanden. Die an den Seminaren den Turnunterricht leitenden Lehrer haben wohl sämmtlich die Central-Turnanstalt als Eleven besucht.

Von großer Bedeutung ist eine am 24. Juni 1873 erlassene Ministerial-Verfügung (Cent.-Blatt 1873, S. 467 ff.), nach welcher ein geordneter Schwimmunterricht*) für die Zukunft an allen denjenigen Seminaren einzuführen ist, bei denen dies nicht durch örtliche Verhältnisse unbedingt ausgeschlossen ist.

Auch die Turnplätze, Turnhallen, werden in Gutachten bzw. Verfügungen eingehend besprochen, Minimal-Maße der Turnhallen für Landschulen und Seminare bestimmt.

Ueber die Turngeräthe für die Schullehrer-Seminare und Seminarschulen haben die Civillehrer der Cent.-Turnanstalt, Dr. Euler und G. Eckler, unter dem 30. Juni 1871**) ein besonderes Gutachten abgegeben.

Auch das Mädchenturnen ist in den letzten Jahren in Preußen bedeutend gefördert worden. In einer Conferenz, die über das mittlere und höhere Mädchenschulwesen am 18. August 1873 im Unterrichts-Ministerium abgehalten wurde, wurde auch das Turnen als ein in den Unterrichtsplan für Mädchenschulen und Lehrerinnen-Seminare obligatorisch aufzunehmender Unterrichtsgegenstand bezeichnet***). Nach der Prüfungs-Ordnung für Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen vom 24. April 1874†) sollen die Bewerberinnen auch im Turnen Einsicht in die Methode des Unterrichts und Bekanntschaft mit den wesentlichsten Lehrmitteln für denselben, die aber, welche Unterricht darin ertheilen wollen, auch die technische Fertigkeit darin nachweisen.

Am 21. August 1875††) wurde ein Prüfungs-Reglement für Turnlehrerinnen erlassen. Das Mädchenturnen ist seit diesem Vorgehen der Staatsbehörde im Aufschwung begriffen. In Berlin insbesondere wird dasselbe binnen Kurzem in allen Mädchenschulen (auch den Gemeindeschulen) obligatorisch eingeführt werden, wie überhaupt diese Stadt für die Hebung des Turnunterrichts große Opfer bringt.

Königreich Sachsen.

Hier wurde, nachdem schon früher dem Turnen in Leipzig, Dresden und an anderen Orten eine Stätte bereitet worden, 1837 auf Antrag des General-Superintendenten Dr. Großmann von der Landes-Vertretung das nöthige Geld zur Förderung des Unterrichts in der Gymnastik, besonders zur Heranbildung künftiger Lehrer in der Gymnastik, der Regierung zur Verfügung gestellt.†††) Zunächst wurde nur in den höheren Schulen geturnt, einschließlich die Seminare. Obligatorisch wurde das Turnen für die Gelehrtenschulen 1846.

Dem Gedanken, eine besondere Anstalt zur Ausbildung von Turnlehrern zu gründen, war man schon früh nahe getreten. A. Werner

*) Auch zu Schwimmlehrern werden die Eleven der Central-Turnanstalt in eigenen Schwimmcursen, eingerichtet während der Zeit ihres Besuches der Anstalt in einer Winter-Schwimmanstalt, ausgebildet. Sie müssen eine besondere Prüfung bestehen.

**) Centralblatt 1871. S. 547—553.

***) Centralblatt 1873. S. 582 ff., S. 602 ff.

†) Centralblatt 1874. S. 334—342.

††) Centralblatt 1875. S. 490 ff. Es sind bis jetzt 3 Prüfungen abgehalten worden, in denen 83 Turnlehrerinnen ein Befähigungsattest erhalten haben.

†††) Vgl. Dr. M. Kloß' Berichte über die Königlich Sächsische Turnlehrer-bildungsanstalt in Dresden, in den Neuen Jahrbüchern für die Turnkunst (besonders Jahrgang 1875) und Lion: Statistik des Schulturnens S. 126 ff. (Bericht von Dr. L. Riechelmann).

bemühte sich bereits 1836 um die Gründung einer solchen. Aber erst nach mancherlei vorbereitenden Schritten, an denen sich Männer wie Dr. Schreber, Professor Dr. Köchly, Professor Dr. Richter betheiligten, wurde am 23. October 1850 die Turnlehrer-Bildungs-Anstalt eröffnet und als Direktor der noch jetzt thätige M. Kloß (jetzt Professor Dr. M. Kloß) angestellt. Es werden in der Anstalt nicht nur die Turnlehrer ausgebildet, es erhalten auch zugleich im Interesse der Turnlehrerbildung Seminaristen, Gymnasiasten, Schüler und Schülerinnen von Bürger- und Bezirksschulen daselbst Unterricht. Neben dem jährigen Cursus bestehen auch Extracurse auf 5 bis 6 Wochen (die auch von auswärtigen Turnlehrern vielfach besucht worden sind). Die Aufgabe, die sich die Anstalt gestellt hat, bezeichnet Dr. Kloß nicht als die „eine einseitige Richtung zu verfolgen, sondern von Allem, was sich für Entwicklung des deutschen Turnens vollzogen hat, stets das Brauchbare, das Erreichbare und das Beste zu verwerthen“ *). Zu erwähnen sind auch die (seit 1857) an der Anstalt abgehaltenen Curse zur Ausbildung von Turnlehrerinnen **). Durch eine Verordnung vom 1. August 1876 ist auch ein „Provisorisches Regulativ“, die Prüfung von Turnlehrerinnen betreffend, erlassen worden.

Das Turnen in den Volksschulen Sachsens wurde 1863 in einer Ministerial-Verordnung vom 20. Mai zur Einführung dringend empfohlen und sollten den Turnunterricht nur pädagogisch vorgebildete und geprüfte Turnlehrer ertheilen. Im Entwurf eines „Volksschulgesetzes für das Königreich Sachsen“ vom 12. December 1871 ist unter den wesentlichen Gegenständen des Unterrichts auch das Turnen genannt und seit 1873 mit Gesetzeskraft eingeführt, nachdem es schon früher in den Lehrplan aller Mittelschulen obligatorisch aufgenommen war ***). Für die Elementarvolksschulen des Staates hat Dr. M. Kloß auf Veranlassung des Ministeriums eine „Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichts“ geschrieben (2. Auflage 1873). Eine Vertheilung des Lehrstoffs und der Turnübungen in den Seminaren geschah 1873 in dem „Neuen Entwurf einer Lehrordnung für die Volksschullehrer-Seminare“ †). In besonderer Blüthe steht das Turnen in Leipzig und Dresden. Als Turninspectoren für die Seminare fungieren Professor Dr. Kloß in Dresden und Dr. J. C. Lion, Direktor des städtischen Schulturnens in Leipzig.

Königreich Württemberg ††).

Bereits 1815 hatte J. Ramsauer, Schüler und Mitarbeiter Pestalozzi's, einen Turnplatz in Stuttgart eingerichtet, andere Städte folgten in den nächsten Jahren diesem Beispiel und ist besonders der 1868 gestorbene Oberstudienrath von Klumpp als eifriger Förderer des Turnens zu nennen. Es wurde seit der Mitte der vierziger Jahre in den meisten der Studienbehörde unterstellten höheren Unterrichtsanstalten geturnt.

---

*) Vgl. Begrüßungsrede bei der Jubiläumsfeier u. s. w. (Neue Jahrbücher 1875. S. 217.)

**) Es sind in den 25 Jahren ihres Bestehens in der Anstalt ausgebildet 670 Turnlehrer, 143 Turnlehrerinnen, 679 Seminarabiturienten.

***) Vgl. Statistik des Schulturnens S. XXV und S. 128.

†) Kloß: Neue Jahrbücher 1873. S. 180 ff.

††) Vgl. Statistik des Schulturnens S. 9 ff. (Bericht von Bofinger.)

1845 erschienen zwei Verfügungen: die eine des Kgl. Studienraths, die andere des Kgl. evangelischen Consistoriums und des Kgl. katholischen Kirchenraths, die sich auf das Turnen bezogen. In Ersterer wird erwähnt, daß der König (auf Bitte der Ständeversammlung) „die Gymnastik für einen Bestandtheil des öffentlichen Unterrichts der Gelehrten- und Realschulen erklärt habe" und wird dann eingehend die Regelung des (übrigens nur facultativen) Turnens besprochen. Die zweite Verfügung empfiehlt die Einführung von regelmäßigen Leibesübungen auch für die Volksschulen. Eine Verfügung vom Jahre 1855 weist darauf hin, daß das Spieß'sche Turnsystem in der Hauptsache zu Grunde zu legen sei. 1861 wurde wieder die Verfügung von 1845 betreffs des Turnens in den Volksschulen in Erinnerung gebracht. Auch die Gründung einer besonderen Turnlehrerbildungsanstalt wurde beschlossen; es wurde Professor Dr. O. H. Jäger nach Stuttgart berufen; derselbe hielt 1862 den ersten Turnlehrercursus ab. 1863 erschien eine neue „Turnordnung" und 1864 eine Verfügung, welche unter Bezugnahme auf die von Jäger bearbeitete und 1864 herausgegebene „Turnschule für die deutsche Jugend", deren Anschaffung in sämmtlichen studienräthlichen Anstalten des Landes angeordnet worden war, jene Turnordnung und die Turnschule erläuterte und ergänzte. Durch das Jäger'sche Buch erhielt in Württemberg das Turnen, das sich in Betreff seiner äußeren Gestaltung und seiner Beziehung zur Schule wesentlich an die Spieß'sche Anschauung anschloß, eine eigenthümliche, im Betriebe von der bisherigen Turnweise vielfach abweichende Richtung. Die bisher und sonst gebräuchlichen Freiübungen mit unbeschwerten Händen ließ Jäger ganz unberücksichtigt, er beginnt seine „Gelenkübungen" sofort mit dem von ihm zuerst in Anwendung gebrachten Eisenstab, stellt dieselbe gruppenweise so zusammen, daß jede Gruppe eine Uebungsfolge von einer bestimmten Anzahl von Taktzeiten bildet und zwar rechts- und linksseitig. In entsprechender Weise sind die „Hantelschwünge" bearbeitet.

Die Ordnungsübungen, bei deren Ausführung auch zumeist der Eisenstab getragen wird, entsprechen den einfacheren militärischen Bewegungsformen. Außer diesen Uebungen enthält die Turnschule die „Hauptübungen" (Lauf, Sprung, Weitwurf, Zielwurf, Ringen), bei welchen wieder der Eisenstab eine Hauptrolle spielt. Die Geräthübungen der deutschen Turnschule treten unberechtigter und einseitiger Weise gegen jene Uebungen fast ganz in den Hintergrund, haben aber in der 1876 erschienenen „Neuen Turnschule" größere Berücksichtigung gefunden. Durch das gesammte Jäger'sche Turnen weht ein Geist von Straffheit und Energie, wie sie bis dahin nur selten auf Turnplätzen gefunden wurde. Besonders auf die Körperhaltung, den Gang und Lauf legt Jäger großes Gewicht. Durch Jäger und seinen Turnbetrieb hat das deutsche Schulturnen ohne Frage eine bedeutende Bereicherung und vielfache Anregung erhalten, und besonders seine Stabübungen, von ihm zu einer bis dahin ungeahnten Fülle von Uebungsformen und -Gruppen herausgearbeitet, gewinnen mit Recht immer größere Beachtung und Verbreitung.

Der Turnunterricht nach Jäger's Grundsätzen ist in Württemberg in den höheren Schulen mit Einschluß der Seminare durchgeführt. Die gesetzliche Einführung des Turnens in alle öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten, namentlich in die Volksschule, wurde wiederholt angeregt, so 1871 von den Württemberger Turnlehrern. 1873 wurde

bei den Abgangsprüfungen aus dem Seminar auch eine Prüfung im Turnfach angeordnet*) und damit die Einführung eines organisirten Turnunterrichts in den Volksschulen angebahnt.

Königreich Bayern**).

Bereits in einem Lehrplan für die Volksschulen in Bayern vom Jahr 1806 und 3. Mai 1811 wurde die Gymnastik berücksichtigt. Dann war es König Ludwig I., der 1826 die gymnastischen Uebungen wieder gestattete. Es wurde eine Königliche Turnanstalt zu München gegründet, der Professor Dr. Maßmann vorstand, doch wurden Fechtübungen der Gymnasiasten verboten. 1843 verlangt der Minister des Innern für alle Studienanstalten des Reiches die nöthigen Turnplätze. 1849 wird — in Folge einer Anregung des Magistrats zu Nürnberg — in einer Verordnung gegen die Errichtung von Turnanstalten auch für die deutschen Schulen „nichts erinnert".

Ein neuer Aufschwung beginnt mit dem Jahre 1859. Die Kammern beantragten die allgemeine Einführung des Turnens, die Landtagsabschiede von 1859 und mehr noch von 1861***) zeigten entgegenkommendes Interesse der Regierung. Eine Ministerial-Verfügung vom 17. Dez. 1861 betont die Zweckmäßigkeit des Turnunterrichts an den öffentlichen Unterrichtsanstalten. Es soll nicht blos an den Ferientagen (schulfreien Nachmittagen), sondern wo möglich täglich geturnt werden. Nur ärztliches Zeugniß soll die Schüler vom Turnen entbinden. Als Turnlehrer soll möglichst ein Mitglied des Lehrercollegiums fungieren, für passende Turnräume, auch im Winter, soll gesorgt und das „Spieß'sche System" zur Anwendung gebracht werden. Es wurden Turnlehrerbildungscurse in Erlangen und Würzburg (und später in München) abgehalten, ein amtlicher Leitfaden herausgegeben (1864).

Einen weiteren Fortschritt bezeichnen die Verfügungen des Ministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten vom 2. November 1868 und des Ministeriums des Handels und der öffentlichen Arbeiten vom 21. März 1869, indem sie den Turnunterricht an den Gymnasien, lateinischen Schulen und Seminaren, sowie an den Gewerbschulen und Realgymnasien unter die ordentlichen Lehrgegenstände aufnehmen und die Schüler zur Theilnahme am Turnen verpflichten, während dasselbe für die Industrieschulen facultativ bleibt. Neben dem amtlichen Leitfaden soll das Turnbuch von Spieß und der Katechismus der Turnkunst von Dr. Kloß benutzt werden.

In dem Gesetzentwurf „das Volksschulwesen im Königreich Bayern betreffend" vom Jahre 1867 ist auch das Turnen aufgenommen, doch kam das ganze Schulgesetz nicht zu Stande†).

---

*) Vgl. Deutsche Turnzeitung 1873. S. 164 ff.

**) Vgl. Rudolf Lion: Verordnungen und amtliche Bekanntmachungen, das Turnwesen in Bayern betreffend.
Desgl. Statistik des Schulturnens S. 34 ff. (Bericht von R. Lion.)

***) „Die körperliche Ausbildung der Jugend durch Turnen ist in das System der öffentlichen Erziehung einzureihen." R. Lion, Verordnungen rc. S. 11.

†) R. Lion a. g. O. S. 17 ff. Statistik. S. 35. In den letzten Jahren ist in München für die Hebung des Turnunterrichts in den städtischen Schulen viel geschehen.

Der Gründung einer besonderen Central-Turnlehrer-Bildungs-Anstalt trat man im Jahre 1870 näher, und zwar ging die Anregung von den Kammern aus. 1872 wurde dieselbe vom König genehmigt, das Statut für dieselbe unter dem 5. September 1872 erlassen*) und sie selbst am 1. Oktober 1872 eröffnet. Als Direktor wurde G. H. Weber berufen, der bereits seit einer Reihe von Jahren mit der Leitung von Turnlehrerbildungs-Cursen in München betraut war. Die ordentlichen Curse dauern vom 1. April bis 1. August. Daneben sollen auch 4—6-wöchentliche Nachhilfecurse und auch außerordentliche Curse für Lehrerinnen und Erzieherinnen und für Lehramtscandidatinnen stattfinden.

Bemerkenswerth ist die Bestimmung in §. 2. „Lehrer und Lehramts-Candidaten der Volksschule, welche ihre regelmäßige turnerische Vorbildung in den Schullehrerbildungs-Anstalten erhalten, können nur insoweit zugelassen werden, als sie eine weitere Ausbildung im Turnfache zum Zweck der Verwendung als eigene Turnlehrer an einer höheren Unterrichts-Anstalt anstreben.“

Ferner sollen auch besondere Nachhilfecurse für Lehrer und Lehramts-Candidaten an den Volksschulen abgehalten werden.

Endlich ist noch zu berichten, daß die „Schulordnung für die Studien-Anstalten im Königreich Bayern“ vom 20. August 1874 als obligatorischen Lehrgegenstand Turnen und als facultativen Schwimmen aufgenommen hat, dem überhaupt in Bayern eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet ist und das bereits in einer Verfügung vom Jahre 1827 empfohlen wird.

Im **Großherzogthum Baden****) giebt eine Verfügung vom Jahre 1846 Bestimmungen über das Turnen der Mittelschulen (d. h. der Gelehrtenschulen, Realgymnasien und höheren Bürgerschulen); aber erst 1869 wurde durch landesherrliche Verordnung das Turnen als obligatorischer Lehrgegenstand in den Schulplan der Mittelschulen aufgenommen. Seit 1868 zählt der Lehrplan für die Lehrerseminare***) auch das Turnen auf; desgleichen haben die Statuten für die großherzogliche Blindenerziehungs-Anstalt zu Ilvesheim und die großherzogliche Taubstummenanstalt zu Meersburg seit 1869 Turnen.

Nachdem im Jahre 1867 die Mittel zur Errichtung einer Turnlehrerbildungsanstalt gewährt worden waren, wurde der Bau 1868 begonnen, die Anstalt selbst 1869 eröffnet und zum Direktor Alfred Maul, ein Schüler von A. Spieß, aus Basel berufen.

Das Turnen an den Volksschulen Badens wurde durch eine Verordnung vom 21. Juni 1867 angeregt und dasselbe durch das Gesetz vom 8. März 1868 unter die regelmäßigen Lehrfächer aufgenommen; doch hatte es immer noch eine gewisse Ausnahmestellung. Erst durch die Ministerial-Verfügung vom 19. Juli 1876 wurde bestimmt, daß „an jeder Volksschule für Knaben, an welcher ein zur Ertheilung des Turnunterrichts befähigter Lehrer angestellt ist, Leibesübungen vorgenommen werden müssen“†). „Hinsichtlich der Anschaffung von Turngeräthen und Einrichtungen werden die Gemeinden unter Berücksichtigung ihrer öko-

*) Vgl. Neue Jahrbücher 1873. S. 77 ff.

**) Vgl. Statistik des Schulturnens S. 1 ff. (Bericht von Alfred Maul.)

***) Ueber den Lehrstoff, der in den Lehrer-Seminaren 1872 im Turnen behandelt wurde, vgl. Kloß: Neue Jahrbücher 1873. S. 142 f.

†) Neue Jahrbücher 1876. S. 233 ff.

nomischen Verhältnisse in 5 Classen eingetheilt." Die erste Classe begnügt sich mit einem Schwingseil und hölzernen Stäben, die 2. 3. 4. erweitern aufsteigend die Turngeräthe, für die 5. Classe wird ein Turnsaal verlangt. Unter den Turngeräthen sind auch Eisenstäbe, Springkasten und Querbäume (neben den eisernen Reckstangen) mit aufgenommen.

Im **Großherzogthum Hessen-Darmstadt***) war bereits in einem Edict über das Volksschulwesen vom Jahre 1822 „die Ausbildung der körperlichen Kräfte — — als eine der Aufgaben der Volksschule bezeichnet und unter den unbedingt nothwendigen Lehrgegenständen derselben begriffen". Der erste Schritt aber, das Schulturnen von Staatswegen einzuführen, geschah am 24. Juli 1843. Es sollten „Schulspielplätze zum Zweck der leiblichen Erziehung, Pflege und Ausbildung des Körpers" erworben und eingerichtet werden und zwar zunächst an den höheren Lehranstalten. Stadt- und Landschulen waren dabei noch nicht ins Auge gefaßt. 1844 wurde für das Gymnasium und die höhere Gewerbe- und Realschule zu Darmstadt ein Lehrer (in den Leibesübungen) angestellt, aber erst 1847 ein besonderer Schulspielplatz eingerichtet. Obligatorisch war das Turnen noch nicht.

1848 wurde A. Spieß von Basel zur Organisierung des Turnens im ganzen Lande nach Darmstadt berufen. Die 1849 erlassenen „Bestimmungen und Vorbereitungen zu allmählicher Einführung des Turnens in den höheren Schulen des Großherzogthums" sind nicht nur für Hessen-Darmstadt normal geworden — ihr Inhalt ist auch von so allgemeiner Bedeutung für die neuere Gestaltung des Schulturnens überhaupt, daß derselbe kurz zu erwähnen ist.

Es soll vorerst das Turnen an höheren Schulen (darunter auch den Lehrer-Bildungsanstalten) und möglichst den Stadtschulen „als wesentlicher Unterrichts- und Erziehungsgegenstand eingeführt werden und zwar in Betreff der letztgenannten Schulen bei Knaben und Mädchen". Auswahl und Abstufung der Uebungen muß den „nach Alter und Geschlecht geschiedenen Schülerabtheilungen" entsprechen. Der Schüler ist zur „regelmäßigen Theilnahme am Turnen, wie zu jedem Hauptlehrfach" verpflichtet. Nur „Krankheiten oder leibliche Gebrechen und Schäden gestatten eine Ausnahme von dieser Regel", doch sollen damit behaftete Schüler nicht gänzlich vom Turnen ausgeschlossen werden; es ist vom Arzt zu erfahren, „von welchen Uebungen solche Schüler fern zu halten seien". Der Turnunterricht wird classenweise und innerhalb der regelmäßigen Schulzeiten je auf die Dauer nur einer Stunde ertheilt. „Die jüngsten Alter bedürfen, bei naturgemäß vorherrschender leiblicher Entwickelung, womöglich täglich der regelmäßigen Leibesübungen", der Turnstunden werden dann allmählich weniger. Nur Lehrer der Schule, wo möglich Classenlehrer, sollen den Turnunterricht ertheilen und die Besoldung für den Turnunterricht soll nach denselben Rücksichten, wie die Besoldung für anderen Unterricht, betrachtet werden. Die Schüler zahlen kein besonderes Turngeld. Die Schule soll einen gedielten, heizbaren Turnsaal mit einem damit verbundenen Uebungs- und Spielplatz im Freien, wo möglich in der Nähe der Schule, besitzen. Wanderungen und Spiele im Freien, Ge-

*) Vgl. Statistik des Schulturnens S. 305 ff. (Bericht von Lorey.)

sang-, Spiel- und Turnfeste (an vaterländischen Gedenktagen) sollen neben den regelmäßigen Turnstunden stattfinden. Den Lehrern soll Gelegenheit geboten werden, sich mit dem Standpunkte der Turnkunst namentlich als Schulbildungsmittel bekannt zu machen.

1849 und 1850 hielt Spieß Turncurse mit Lehrern ab. Die Spieß'sche Turnmethode kam in Darmstadt zur Geltung, das Mädchenturnen wurde eingeführt, das städtische Turnhaus gebaut. 1859, also nach dem Tode von A. Spieß, wurden indessen in einem Regierungserlaß die von Spieß mit besonderer Vorliebe betriebenen Frei- und Ordnungsübungen auf ein kleineres Maß, größere Einfachheit und hauptsächlich auf die unteren Klassen beschränkt. Es wurde ferner darauf hingewiesen, daß die Turnstunden nur für die unteren Klassen zwischen die wissenschaftlichen Lehrstunden fallen dürften, und der Turnunterricht, „abgesehen von denjenigen Freiübungen, welche einen gedielten Fußboden verlangen," „in der Regel im Freien und nie in einer dunstigen oder staubenden Stube" ertheilt werden solle.

Betreffs der Landschulen erging am 10. Juli 1865 eine Verfügung, in der das Turnen dringend empfohlen, auch die leitenden Grundsätze für diesen Unterricht angegeben wurden, aber verbindlich war derselbe nicht.

In dem Gesetz vom 16. Juni 1874, das Volksschulwesen im Großherzogthum betreffend, wird im Artikel 12 unter den Unterrichtsgegenständen auch, „wo es die Verhältnisse irgend gestatten", Turnen aufgeführt. Die Instruction für die Kreis-Schulcommission verlangt auch Bezugnahme auf das Turnen. In der Verordnung, betr. die Eintheilung der Volksschule in Classen und Abtheilungen und den Lehrplan für die Volksschule, wird ebenfalls das Turnen der Mädchen empfohlen*). Die Turnlehrkräfte werden theils in den Landesseminaren, theils in besonderen Cursen ausgebildet. Turnfachlehrer müssen sich einer Prüfung unterziehen. Als offizielle Anweisung dient der „Leitfaden für den Turnunterricht in Volksschulen", von F. Marx, 1875 in zweiter Auflage erschienen. F. Marx ist seit 1875 Turn-Inspector für das Großherzogthum.

Im **Herzogthum Sachsen-Weimar****) waren die ersten Anfänge im Turnen in Eisenach 1815; doch wurde die Turnanstalt 1819 geschlossen; 1832 wieder ins Leben gerufen bestand sie bis 1847. 1852 erging die Ministerial-Verordnung, daß die Gymnasiasten zur Theilnahme an den Turnübungen verpflichtet seien. 1856 begann der Turnunterricht am Seminar zu Weimar, 1858 an dem zu Eisenach. 1860 besuchten 7 Lehrer des Großherzogthums einen vierwöchentlichen Nachhilfecursus zu Dresden. 1862 wurde durch Großherzogl. Verfügung das Turnen als obligatorischer Unterrichtsgegenstand auch in die Volksschulen eingeführt und 1868 in einer weiteren Verordnung auch auf die Beschaffung von Winterturnlocalen hingewiesen. Der Seminarlehrer Hausmann wurde 1862 zur Abfassung eines Leitfadens für das Turnen beauftragt, der 1873 unter dem Titel „das Turnen in der Volksschule, mit Berücksichtigung des Turnens in den höheren Schulen" in zweiter Auflage erschien.

---

*) Vgl. F. Marx, Leitfaden für den Turnunterricht in den Volksschulen. S. VII. ff.

**) Vgl. Statistik des Schulturnens S. 63 ff. (Bericht von Goldner) und Hausmann: Das Turnen in der Volksschule S. 35 f.

Im **Herzogthum Altenburg** ist das Turnen in den höheren Unterrichtsanstalten, auch dem Seminar (seit 1860), eingeführt. Für die Volksschulen scheint dasselbe noch nicht obligatorisch zu sein.

Im **Herzogthum Sachsen-Coburg-Gotha** ist für das Turnen viel geschehen.

Im Herzogthum Coburg fanden die Leibesübungen der Jugend schon im vorigen Jahrhundert Eingang*), eigentlicher Turnunterricht wurde 1829 eingeführt, bald aber wieder unterbrochen. Von 1850 ab wurde dauernd in den Schulen der Stadt Coburg geturnt, auch in der Töchterschule. 1858 wurde der Turnunterricht am Gymnasium, der Realschule, am Seminar und an der Bürgerschule durch Ministerial-Verfügung für obligatorisch erklärt. Das Turnen der Volksschulen erhielt den obligatorischen Charakter im Jahre 1862. Als Leitfaden wurde Hausmann's „Turnen in der Volksschule" eingeführt. Dem städtischen Turnlehrer Löhnert wurde die Inspection des Landschulturnens mit übertragen.

Im Herzogthum Gotha**), in dessen Grenzen Schnepfenthal, die berühmte Erziehungsanstalt, an der GutsMuths wirkte, liegt, wurde am Gymnasium zu Gotha seit 1838 privatim, seit 1847 in der „Staatsturnanstalt", im Seminar seit 1848 geturnt. Durch Decret vom 25. Januar 1851 wurde das Turnen für das Gymnasium, Seminar und die 3 oberen Klassen der Bürgerschule verpflichtend. Am Seminar wurde der Turnunterricht 1860 erweitert. Die Seminaristen werden zugleich zu Turnlehrern ausgebildet. Außerdem bestehen aber auch noch besondere Nachhilfecurse.

An den Volksschulen wurde das Turnen durch das Volksschulgesetz vom 1. Juli 1863 gesetzlich. Als Leitfaden dient neben anderen: Mönch „Turnübungen für die Volksschule". Auch Mädchenturnen findet, zum Theil allerdings nur in beschränkter Weise, statt. Als Turninspector des Herzogthums fungiert der Lehrer und Turnlehrer Mönch.

Herzogthum **Sachsen-Meiningen-Hildburghausen*****). Turnunterricht wurde zuerst 1826 im Seminar in Meiningen ertheilt. Es wurde dann auch am Gymnasium zu Meiningen und an anderen Orten, besonders Salzungen, geturnt. 1863 erklärte ein Generalrescript des herzogl. Staatsministeriums das Turnen in den Landgemeinden und Städten „für nützlich". Auf die vom Meining'schen Turnverein 1870 eingesandte Eingabe, betreffend Einführung des Turnens als obligatorischer Unterrichtsgegenstand, gab das herzogl. Staatsministerium den Bescheid, daß bei der Vorlage eines allgemeinen Schulgesetzes auch diese Sache berücksichtigt werden sollte†).

Im Fürstenthum **Schwarzburg-Rudolstadt**††) wurde bereits 1815 geturnt (am Gymnas. zu Rudolstadt), es hörte aber 1820 auf und

*) Vgl. Statistik des Schulturnens S. 86 ff. (Bericht von L. Löhnert.)

**) Vgl. Statistik des Schulturnens S. 93 ff. (Bericht von Mönch) und Mönch: „Ueber den Stand des Turnwesens in den Volksschulen des Herzogthums Gotha". Im 9. Jahresbericht über das Lehrer-Seminar zu Gotha. 1874.

***) Statistik des Schulturnens; S. 100 ff. (Bericht von Koch.)

†) Deutsche Turnzeitung 1870. S. 163.

††) Statistik des Schulturnens S. 108 ff. (Bericht von Goldner.)

begann erst wieder 1839. Das Turnen am Gymnasium wollte aber nicht recht gedeihen, bis 1868 der Director dasselbe obligatorisch machte. Seit 1866 wird an den Seminaren zu Rudolstadt und Frankenhausen geturnt. Seit 1869 ist auch das Turnen an den Volksschulen obligatorisch und wurde dem Unterricht der „Neue Leitfaden für den Turnunterricht in den Preußischen Volksschulen“ zu Grunde gelegt.

In Schwarzburg-Sondershausen*) ist ebenfalls schon früh geturnt worden, und wurde bereits 1837 durch Regierungsverordnung ein Turnplatz am Gymnasium und der Realschule zu Sondershausen eingerichtet, 1863 eine Turnhalle gebaut; desgleichen 1864 in Arnstadt. Am Seminar zu Sondershausen ist das Turnen 1864 wieder aufgenommen, 1869 der Turnunterricht auch in den Volksschulen ernstlich in Erinnerung gebracht und durch eine Ministerial-Verfügung 1870 als ein integrierender Theil in den für die Volksschulen maßgebenden Unterrichtsplan aufgenommen.

In dem Fürstenthum **Reuß, Aeltere Linie,** war bis 1870 für das Turnen noch wenig geschehen, in **Reuß, Jüngere Linie****), enthält das Regulativ für das fürstliche Gymnasium zu Gera und das städtische zu Schleiz das Turnen als obligatorischen Unterrichtsgegenstand, ebenso der Organisationsplan der Gesammtstadtschule von Gera (das Turnen soll aber für die Mädchen facultativ sein). Auch im Landesseminar zu Schleiz wird unter vorzugsweiser Benutzung des „Neuen Leitfadens“ geturnt. Das 1870 berathene Volksschulgesetz setzt unter den Lehrgegenständen auch das Turnen als obligatorisch fest***).

Großherzogthum Mecklenburg†). In Mecklenburg-Schwerin wurde am Seminar zu Neukloster 1847 das Turnen eingeführt, an den Gymnasien wird zum Theil seit den dreißiger Jahren und früher geturnt. Eine landesgesetzliche Grundlage für das Turnen giebt es (bis 1870) nicht.

In Mecklenburg-Strelitz ist der Turnplatz zu Friedland 1814, zu Neustrelitz und zu Neubrandenburg 1816 gegründet worden††). Im Seminar zu Mirow wird seit den zwanziger Jahren geturnt. Dem Turnen wurde später der „Neue Leitfaden“ zu Grunde gelegt.

Im **Großherzogthum Oldenburg**†††) wurde das Turnen bereits durch eine Verfügung vom 18. September 1847 in den Volksschulen eingeführt. Eine weitere Verfügung vom Jahre 1859 bespricht in den Grundlinien für die Lehrpläne der ev. Volksschulen auch das Turnen. Das Turnen an dem Gymnasium zu Jever wurde schon 1846 für obligatorisch erklärt. Das ev. Seminar zu Oldenburg giebt den Zöglingen auch die Befähigung zu diesem Unterrichtsfach.

Im **Herzogthum Braunschweig** besteht verbindlicher Turnunterricht seit 1863 für die Schulen der Stadt Braunschweig. 1864 wurde im

*) Vgl. Statistik S. 116 ff. (Bericht von Goldner.)
**) Vgl. Statistik S. 120 ff. (Bericht von Goldner.)
***) Vgl. Neue Jahrbücher 1870. S. 208.
†) Vgl. Statistik S. 233 ff. (Bericht von L. Baum.)
††) In Neubrandenburg war (1803 und 1804) Jahn unter dem Namen Fritze als Hauslehrer thätig. Er versammelte die städtische Jugend um sich und führte mit ihnen (Turn)spiele aus. (Timm, das Turnen mit besonderer Beziehung auf Mecklenburg S. 92.)
†††) Vgl. Statistik S. 265 ff. (Bericht von Rakow.)

Landtage die Aufnahme des Turnens als obligatorischer Unterrichtsgegenstand bei den Gymnasien und den Schulen in den Städten und Flecken, als in der Regel zu betreibender in den Landgemeinden dem herzogl. Staatsministerium empfohlen. Es hatte dies aber wenig Erfolg. Wiederholt wurde die Angelegenheit wieder angeregt. Die 1867 der Regierung zur Verfügung gestellte Summe von 20,000 Thalern wurde zum Theil zum Bau von Gymnasialturnhallen zu Braunschweig und Wolfenbüttel verwandt — an den Gymnasien bestanden seit 1828, 1834, 1839, 1847 s. g. Turngemeinden — eine allgemeine Verbindlichkeit des Turnens wurde aber nicht ausgesprochen. Doch wurde 1872 im Landes-Seminar der Turnunterricht einem pädagogisch gebildeten Lehrer übertragen. 1876 wurde wieder eine Petition von Seiten der Turnvereine des braunschweigischen Turnbezirks an die Landes-Versammlung gerichtet, „die gesetzliche Einführung eines verbindlichen Turnunterrichts in sämmtlichen Schulen des Landes empfehlen zu wollen" *).

Herzogthum Anhalt.

Es ist hier besonders der Stadt Dessau zu gedenken, in welcher schon Basedow Leibesübungen am Philanthropin eingeführt hatte, an dem Salzmann, der Begründer Schnepfenthal's, die Anregung für dieselben erhalten und Vieth, der Zeitgenosse GutsMuths', gewirkt hatte. 1829 wurde mit Unterstützung des Herzogs eine Turnanstalt gegründet, 1839 richtet A. Werner die herzogliche „Gymnastische Akademie" ein, in der zugleich Lehrer und Lehrerinnen der Gymnastik ausgebildet wurden. Werner entwickelte eine sehr rege praktische und schriftstellerische Thätigkeit. Seine vielfach auf Aeußerlichkeiten hinausgehende Richtung erweckte ihm aber zahlreiche Gegner**), doch sind seine Bemühungen um Förderung der gymnastischen Uebungen, besonders auch der Gymnastik für das weibliche Geschlecht, anzuerkennen. Werner starb 1866. Seitdem turnten in der Anstalt Zöglinge der städtischen Schulen. Turnlehrerinnen bildet die Tochter Werner's aus.

Der Turnunterricht wurde obligatorisch durch Verfügung vom 28. Dezember 1868. In den letzten Jahren haben 9 Lehrer (Gymnasial-, Seminar- und Elementarlehrer) die Central-Turnanstalt zu Berlin besucht.

Im **Fürstenthum Lippe** turnen die höheren Schulen. Ob das Turnen aber allgemeinen Eingang gefunden, vermögen wir nicht anzugeben.

Die freien Hansestädte.

In Bremen ist seit Jahren für das Turnen viel geschehen und dasselbe durch Berufung des Turnlehrers Rakow an die Spitze des städtischen Schulturnens zu einer einheitlichen Organisation gelangt.

In Hamburg hat das Volksschulgesetz von 1870 auch das Turnen unter die Lehrgegenstände aufgenommen. „In Mädchenschulen treten die durch die Verschiedenheit des Geschlechts bedingten Modifikationen des Unterrichts ein." Auch das Lehrer-Seminar hat obligatorischen Turn-Unterricht***). 1875 wurde Rödelius aus Berlin, wo er Hülfslehrer an

---

*) Vgl. Neue Jahrbücher 1876. S. 86 ff.
**) Vgl. später bei Besprechung der Schriften Werner's.
***) Vgl. Statistik S. XXV.

der Central-Turnanstalt war, an das Seminar berufen, um nicht allein hier den Turnunterricht zu leiten, sondern auch die einheitliche Organisation des Turnens an den Volksschulen in die Hand zu nehmen und die Lehrer zugleich zu Turnlehrern auszubilden.

In **Lübeck** wurden betreffs des Turnens der Volksschulen am 6. Juni 1863 und 29. September 1866 bestimmende Gesetze erlassen*). Bereits 1816 wurde daselbst eine Turnanstalt gegründet.

Kaiserthum Oesterreich**).

Bereits in den ersten zwanziger Jahren bestand ein Schulturnen in dem k. k. Militärerziehungs-Institute in Mailand. 1839 wurde das Turnen in der k. k. Theresianischen Akademie und in der k. k. Ingenieur-Akademie in Wien eingeführt. Von allgemeinerer Bedeutung war die erst provisorisch am 18. Oktober 1848 erfolgte, dann 1850 definitiv gewordene Ernennung eines Universitäts-Turnlehrers zu Wien. Die ihm gegebene „Amts-Instruction“ ist sehr ausführlich und selbst auf nebensächliche Einzelheiten eingehend. Der Wirkungskreis des Universitätslehrers ist sehr umfangreich; er unterrichtet auch Knaben und bildet Turnlehrer aus.

Aehnliche Veranstaltungen zu Prag, Graz, Innsbruck hatten einen mehr provisorischen Charakter.

Die erste gesetzliche Verordnung über den Turnunterricht an Schulen erschien 1848 im Organisationsentwurf für Gymnasien und Realschulen, worin es heißt, daß die Gymnastik „nach Bedürfniß und Möglichkeit“ einzuführen sei.

Den sechziger Jahren war es vorbehalten, auch dem Turnen in den Volksschulen näher zu treten und ist hierbei der anregenden Thätigkeit der Turnvereine zu gedenken. 1862 wurde der erste Communal-Schulturnplatz in Wien eröffnet und werden seitdem Turncurse für Volksschullehrer im Auftrage der Gemeinde abgehalten. Seit 1865 veranstaltete auch der niederösterreichische Landesausschuß alljährlich einen Ferial-Turncursus für Volksschullehrer. Ebenso geschah an anderen Orten (Troppau, Brünn, Reichenberg, Salzburg, Linz, Graz, Triest u. s. w.) viel für das Turnen.

Offiziell angeordnet zur Aufnahme in die allgemeine Volksschule wurde das Turnen durch Ministerial-Erlaß vom 31. Oktober 1867. Derselbe weist auf die heilsame Wirkung des Turnens und auch auf seine Bedeutung für die allgemeine Wehrpflicht hin. Zunächst aber sei es nöthig, daß die Candidaten des Volksschul-Lehramtes für dieses Fach vorgebildet werden, es sei daher vorerst für Lehrer-Bildungsanstalten das Turnen als ordentlicher Lehrgegenstand einzuführen.

Der Ministerial-Erlaß vom 26. Januar 1868 spricht den obligatorischen Charakter für die Volksschulen ausdrücklich aus. In einem Erlaß vom Jahre 1869 wird als Grundsatz bezeichnet, daß die Lehrer der Schulen den Turnunterricht ertheilen sollen.

Im Volksschul-Gesetz vom 14. Mai 1869 werden die Leibesübungen obligat erklärt für allgemeine Volksschulen, für Bürgerschulen und für

*) Vgl. Statistik S. 244. (Bericht von Rakow.)

**) Vgl. Adolf Ficker, Bericht über österreichisches Unterrichtswesen. Theil II. S. 138 ff. (Das Turnen, bearbeitet von Joh. Hoffer.)
Desgl. Statistik S. 393 ff. (Bericht von Haagn und Pezolt.)

Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. Bei jeder Schule soll auch ein Turnplatz sein. Andere Ministerial-Verordnungen aus den Jahren 1869 und 1870 stellen allgemeine Lehrziele im Turnen auf. Die Ausbildung zu Turnlehrern geschieht außer an den Lehrerbildungsanstalten auch durch besondere Curse.

Die in Wien bestehende Anstalt zur Ausbildung von Turnlehrern an Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) wird vom Turnlehrer am k. k. Theresianum Johann Hoffer geleitet. Derselbe hat 1874 auf Verlangen des Ministeriums den Entwurf eines „Lehrplans für den Turnunterricht an Volks- und Bürgerschulen für Knaben" verfaßt.

In den durch Ministerial-Verordnung vom 18. Mai 1874 veröffentlichten Lehrplänen für ungetheilte einclassige, für getheilte einclassige, für zwei-, drei-, vier-, fünf-, sechs-, siebenclassige Volksschulen, für die achtclassige Bürgerschule für Knaben, die achtclassige Bürgerschule für Mädchen ist überall auch der Lehrplan für das Turnen (für Knaben und Mädchen) mit eingefügt. Desgleichen enthält das „Organisations-Statut der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen in Oesterreich" auch das Turnen. — —

* * *

Diesterweg schreibt in der 4. Auflage des Wegweisers*): „In Dänemark gehört das Turnen zur Schulbildung; in der Schweiz ist es bei vielen Anstalten ebenso, die jungen Leute lernen turnen, die Jugend ganzer Städte oder mehrerer Gemeinden feiert gemeinschaftliche Turnfeste, in Sachsen, Kurhessen, Darmstadt, Baden, Württemberg erheben sich immer mehr Stimmen für dasselbe, in Darmstadt blüht eine Normalanstalt; noch fehlt der letzte, definitive Schritt der allgemeinen Einführung, die sich nur allmählich machen kann. Welchem deutschen Fürsten ist die Ehre und der Ruhm vorbehalten, ihn zu thun!"

Die vorstehend gegebene geschichtliche Uebersicht möge als Antwort auf die Diesterweg'sche Frage dienen. Man ersieht, daß seit 1850 allerdings viel geschehen ist auf dem Gebiet des Turnens. Fast alle Regierungen Deutschland's**) und die Oesterreich's haben sich die Förderung desselben angelegen sein lassen, haben, mit wenigen Ausnahmen, das Turnen zu einem allgemeinen Unterrichts- und Erziehungsgegenstand gemacht, ihm eine gesetzlich garantierte Stellung gegeben, die bedeutenderen Staaten haben durch Begründung besonderer Turnlehrerbildungsanstalten einen Centralpunkt für die Arbeiten zur weiteren Förderung und Klarstellung der Ziele des Turnens geschaffen.

Daß ein so junger Unterrichtsgegenstand so rasch sich einbürgern und zu einer verhältnißmäßig festen Organisation gelangen konnte, spricht ebenso für das Bedürfniß desselben, wie für die gesunde Einsicht der

*) S. 747.

**) Wenn der seit 1866 dem Preußischen Staat eingefügten deutschen Länder Hannover, Kurhessen, Nassau und Schleswig-Holstein und der Stadt Frankfurt a. M. in der geschichtlichen Uebersicht nicht besonders gedacht ist — um nicht zu weit auszuholen —, so soll hier ausdrücklich bemerkt werden, daß auch die Regierungen dieser Staaten vor 1866 das Turnen mehr oder weniger gefördert hatten, und besonders ist hierbei Frankfurt's rühmend zu gedenken, in welcher Stadt lange Jahre A. Ravenstein eine bedeutende Wirksamkeit entfaltet hatte und welche der Spieß'schen Turnanschauung besonders nahe getreten ist.

Behörden und — den hingebenden Eifer der Männer, welche dem Turnen ihre ganze Kraft und ihre volle Thätigkeit zugewandt haben.

Aeußerlich erkennbar tritt der Letzteren Fleiß und ihre Thätigkeit hervor im folgenden Abschnitt, welcher

III.

die Schriftenkunde

enthält.

a. Die Schriften, welche über Leibesübungen (Gymnastik, Turnkunst) bis zum Jahre 1850 handeln.

Die bis Ende der Vierziger Jahre erschienenen Werke, Schriften und Aufsätze, theils allgemein die Sache der Leibesübungen überhaupt behandelnden, theils turngeschichtlichen, theils turnunterrichtlichen Inhalts mit Einschluß solcher, welche besonders die heilgymnastische Seite der Leibesübungen im Auge haben, und derer, welche dieselben mehr für Aeußerlichkeiten, Anstandsübungen u. dgl. ausbeuten, hat A. Diesterweg in der vierten Auflage des Wegweisers in großer Vollständigkeit mitgetheilt. Viele dieser Schriften, besonders die turnerischen Fachschriften, haben — abgesehen von ihrer Bedeutung für die Turngeschichte — jetzt nur noch geringen bzw. gar keinen praktischen Werth mehr. Nur einzelne Werke, wie die von GutsMuths, Vieth, Jahn, Spieß erheben sich über das Niveau der gleichzeitigen Turnliteratur und werden auch noch später ganze Schichten von turnerischen Schriften überragen. Nur jene und ähnliche Werke einer kurzen Besprechung im Einzelnen uns vorbehaltend, zumal wenn Diesterweg besondere Bemerkungen daran anknüpft, möge der übrigen von Diesterweg aufgeführten nur ganz kurz und bzw. ohne vollständige Titelangabe gedacht werden.

„Von den vielen Schriften, welche von 1811—1840 und 1840 bis 1850 über die Sache der Leibesübungen **überhaupt und im Allgemeinen** erschienen sind“, hebt Diesterweg nur die wesentlichsten und die mehr die erzieherische Seite im Auge haben, hervor. Wir geben auch von diesen nur eine Auswahl. So nennen wir aus der Zeit bis 1819: H. F. **Maßmann**, „vom Nutzen der Leibesübungen“ (in Harnisch's Schul- und Erziehungsrath), H. A. **Erhard**, „das Turnwesen und seine Beziehungen zum Staate“, v. **Könen**, „Leben und Turnen, Turnen und Leben“, Fr. **Passow**, „Turnziel“, A. B. **Kayßler**, „Würdigung der Turnkunst nach der Idee“, E. M. **Arndt**, „das Turnwesen“ (1842 wieder abgedruckt), K. v. **Raumer**, „Turnen, ein Gespräch“ (in den vermischten Schriften*), W. **Harnisch****), „das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen“ und „Geschichte des Turnwesens und Turnstreits in Schlesien“, Fr. **Straß**, „über das Turnwesen und dessen Verbindung mit den öffentlichen Schulen“, W. v. **Schmeling**, „die Landwehr gegründet auf die Turnkunst“.

---

*) Vgl. auch K. v. Raumer's Geschichte der Pädagogik.

**) Vgl. auch Harnisch: „Mein Lebensmorgen“. Zur Geschichte der Jahre 1787—1822; herausgegeben von H. E. Schmieder 1865. Berlin W. Hertz.

Von 1829—1838: Fr. Straß, „über die Nothwendigkeit geordneter Leibesübungen für die Gelehrtenschulen", Dr. C. F. Koch, „die Gymnastik aus dem Gesichtspunkte der Diätetik und Psychologie", Magdeburg, 1830*), H. F. Maßmann, „Leibesübungen", J. Schmitt, „die Wiederaufnahme der Gymnastik", Kohlrausch, „ein Wort zu Gunsten der gymnastischen Uebungen und der Einführung für Knaben und Mädchen", (im hannöver'schen Magazin 1838), Maßmann, „die öffentliche Turnanstalt zu München", C. L. Olawsky, „die Wiedereinführung der Leibesübungen in den Gymnasien".

Von 1842—1850: E. M. Arndt, „das Turnwesen nebst einem Anhang"**), W. F. Klumpp, „das Turnen. Ein deutsch-nationales Entwicklungs-Moment"***), A. Baur, „Turnen oder Gymnastik" und „Begründung des Turnens als einer wesentlichen Seite der Erziehung" (In Maßmann's „Altes und Neues vom Turnen"), W. B. Mönnich, „das Turnen und der Kriegsdienst", Trendelenburg, „das Turnen und die deutsche Volkserziehung"†). C. W. Kalisch, „zur Pädagogik"††), F. G. Walter, „über den sittlichen Einfluß des heutigen Turnwesens"†††),

*) „Der Verfasser betrachtet die Gymnastik aus dem Gesichtspunkte des Arztes, als Gesundheit erhaltendes und Gesundheit wieder herstellendes Mittel. Nach seiner Ansicht verhält sie sich zu den Erfolgen der eigentlichen Heilkunst wie die radikale Kur zur palliativen". (Wegweiser S. 710.)

Das Buch verdient auch jetzt noch Beachtung.

**) „Wer Arndt kennt, weiß, was er dort zu erwarten hat. Er würzt seine Speise mit Pfeffer, theilt nebenbei rechts und links Hiebe aus und folgt dem Spruche: Habet allezeit Salz bei Euch!" Vom Turnen ist er begeistert." (Wegweiser S. 746.)

***) „Professor Klumpp behandelt die Sache mit deutscher Gründlichkeit; er zeigt zuerst die geschichtliche Entwickelung des Turnens, giebt dann die Begründung der Idee und schließt mit Ansichten über die der Sache zu gebende Gestaltung. In der ersten Abtheilung geht der Verfasser von den Hellenen aus und endigt mit Jahn; in der zweiten betrachtet er das Turnen aus dem physischen, ethischen und nationalen Gesichtspunkte. Das Turnen führt auf größere Einfachheit und Naturgemäßheit der Lebensweise, zur Wiederbelebung eines jugendlich-frischen Geistes, auf eine bessere, vernünftigere Richtung des Jugendlebens — erhöht den moralischen Muth, entwickelt den entschlossenen, männlichen Charakter, verleiht sittliche Zucht und sittlichen Ernst, entwöhnt von Weichlichkeit und Genußsucht, von Anmaßlichkeit und Streben nach Ungebundenheit, ist also ein sehr wichtiges formales Erziehungsmittel — entwickelt die begeisternde Idee des Vaterlandes und der Nationalität. Darum muß es als allgemeine Nationalangelegenheit betrachtet werden. Soll sie sich gestalten, so muß sie in den Bereich der Erziehung gezogen werden. Wohl berechnete, regelmäßig eingerichtete, allgemein verbindliche Uebungen müssen in den Plan aller öffentlichen Anstalten aufgenommen werden. Es ist die beste Vorschule zur Wehrhaftigkeit des Volks. Die allgemeine Theilnahme und das Interesse dafür wird durch Turnfeste erweckt; jede Schule muß einen Turnplatz haben, tägliche Uebungen (wodurch — herrlich — eine Ermäßigung der häuslichen Schularbeiten geboten wird), Leitung durch ausgebildete Lehrer, auch Turnübungen der Mädchen. Es ist eine Freude, mit einem solchen Manne in allen Punkten übereinzustimmen". (Wegweiser S. 746.)

†) „Kommt trotz alles Philosophirens über die Unteroffiziere nicht hinaus." (Wegweiser S. 760.)

††) „Darin die Abhandlung: „die Turnschule", welche das Verhältniß derselben zur gewöhnlichen Schule, zur Familie, zum Staate trefflich erörtert." (Wegweiser S. 751.)

†††) „Als Folgen pädagogisch eingerichteten Turnens nennt er: Muth und Entschlossenheit, Aufmerksamkeit, Ordnung und Zucht, Abhärtung und Selbstbeherrschung, Gemeingeist". (Wegweiser S. 751.)

J. F. Täglichsbeck, „Beiträge zur Geschichte des Turnwesens" *), Timm, „das Turnen mit besonderer Beziehung auf Mecklenburg", J. A. L. Werner, „ein Wort für die allgemeine Einführung der geregelten Leibesübungen bei der Erziehung der Jugend" u. s. w., Fr. Breier, „das Turnen in den öffentlichen Schulen", Ph. J. G. Freyer, „die deutsche Turnkunst betrachtet vom rationellen Standpunkt", Maßmann, „Altes und Neues vom Turnen". Auch der Turnzeitschriften (Euler's Jahrbücher der deutschen Turnkunst und dessen Turnzeitung, E. Müller's Mainzer Turnzeitung, Henning's deutscher Turnerzeitung, Richter's Turn- und Wasserzeitung, Ravenstein's Nachrichtenblatt, Jmandt's Rheinischer Turnhalle, Steglich's Turnerzeitschrift) wird gedacht.

Eine besondere Erwähnung verdient, als von Diesterweg herrührend, die Schrift:

1. Alaaf Preußen! Zur Begrüßung der neuen Epoche in dem preußischen, hoffentlich deutschen Erziehungswesen, eingeleitet durch die Cabinetsordre vom 6. Juni d. J., die allgemeine Einführung der gymnastischen Uebungen betreffend. Ein Vortrag, in der pädagogischen Gesellschaft in Berlin gehalten von Adolph Diesterweg, Berlin 1842. Th. Ch. Fr. Enslin. 0,5 *M.*

Die kleine Schrift will im Anschluß an die Cabinetsordre den pädagogischen Gesichtspunkt kurz bezeichnen, aus welchem die Gymnastik angesehen werden müsse. Es ist ein dreifacher: der humanistische, der patriotische, der disciplinarische — wozu noch bei einer Wendung der Sache hinzukommt der wissenschaftlich-literarische. Der Mensch soll gebildet werden um seiner selbst, nicht um äußerer Zwecke willen, und zwar allseitig und harmonisch. In ihm soll sich lebendig darstellen der Inhalt alles Großen und Edlen, was die Menschheit hervorgebracht hat, leibliche wie geistige Vorzüge sollen ihm angeeignet werden, und als die Blüthe des Lebens soll die Humanität ihn beherrschen. Darum bedarf es der geistigen und körperlichen Erziehung und Bildung, wie sie in reinster und edelster Gestalt den Jünglingen des alten Griechenlands gewährt wurde. Wenn wir mit Recht dem Geist das Primat zuerkennen, so geben wir doch auch der äußeren Erscheinung des Menschen seinen Werth durch den Ausdruck, der Leib sei ein Tempel des heiligen Geistes oder des Herrn.

Die abstracte Humanität aber führt allein und ausschließlich in das Unbestimmte und Leere. Der junge Mensch soll unter gegebenen Verhältnissen, als organisches Glied eines nationalen Ganzen, einer Volkseinheit wirken. Zu jener kosmopolitischen oder humanistischen Ansicht gesellt sich die nationale oder patriotische. Der Jüngling soll dem Vaterland ein tüchtiger Bürger werden und dazu bedarf er eines starken und geübten Körpers. Er muß wehr- und mannhaft erzogen werden, um auch im Nothfall zur Vertheidigung des Vaterlandes befähigt zu sein.

Die Einreihung der Leibesübungen in den Kreis der öffentlichen Erziehungsmittel, ihre Verbindung mit den Schulen bedingt noch einen dritten Gesichtspunkt: den disciplinarischen. Wie überhaupt in der rechten Schule Ordnung, Zucht, Gehorsam herrscht, der junge Mensch in die Zucht nicht bloß des Gedankens, sondern auch des Willens

---

*) „Eine kurze, aber bündige, lehrreiche und anregende Darstellung der Geschichte des Turnwesens bis auf die neueste Zeit" (d. h. bis 1845, in welchem Jahre die Schrift erschien). (Wegweiser S. 756.)

genommen werden soll, so muß auch auf dem Turnplatz die Disciplin herrschen. Wird er hier körperlich losgelassen, muß er losgelassen werden, damit sich seine Leibeskräfte entfesseln und üben, so muß aber eine innere Gebundenheit herrschen, damit der Geist über den Leib die rechte Zucht gewinne. Der Turner muß streng, unbedingt und willig gehorchen; die Frucht des Turnens: Muth und Tapferkeit, Festigkeit und Mannhaftigkeit, Entschlossenheit und Raschheit — reifen unmöglich in äußerer Zuchtlosigkeit und Wildheit. Ein ungeregelter Schüler ist eine unangenehme, ein ungeregelter Turner ist eine ganz widerwärtige, unerträgliche Erscheinung; denn sie verhalten sich zu einander „wie ein schlotteriger Civilist zu einem schlotterigen, aufgelöseten Militär“. In der Schule geschieht die Disciplinierung zu oberst durch den Gedanken, das strenge Denken, das angestrengte Lernen, auf dem Turnplatz durch die Autorität des Lehrers und den Geist der Gemeinschaft. Deshalb muß der Turnlehrer — er braucht kein Gelehrter zu sein, im vulgären Sinne des Wortes darf er es nicht sein — ein gereifter, fester, tüchtiger Mann sein. Von bloßen Turnmeistern verspricht sich Diesterweg nicht das rechte Heil. Gut ist es auch, die gymnastischen Uebungen mit den einzelnen Anstalten zu verbinden, da hier die Knaben, die im jüngeren Alter noch nicht auf den öffentlichen Turnplatz passen, bereits ihre Stellung unter ihren Kameraden kennen und den bekannten Lehrer sehen. Auf dem Turnplatz ist zu scheiden zwischen den strengen, vom Lehrer geleiteten Uebungen und dem freien Spiel. Unter dem Lehrer herrsche die Gebundenheit, beim Spiele die Freiheit. Ueberall gilt es um die Erziehung zur Selbstthätigkeit und Selbstständigkeit, folglich um die Erziehung zur Selbstbeherrschung und Kraft. Nicht bloß die Lerngegenstände, auch die Turnkunst ist eine Disciplin, jene des Geistes, diese des Körpers und Geistes.

Diesterweg will aber die Wohlthat der Leibesübungen nicht bloß den Knaben — von denen in jener Cabinetsordre von 1842 allein gesprochen wird — zu Gute kommen lassen, er tritt, wie wir bereits gesehen, auch als ein beredter Anwalt des weiblichen Geschlechtes auf. Ist das Erziehung, fragt er, wenn man die Mädchen vom 6. bis 14. Lebensjahre, also in den einflußreichsten Jahren für's ganze Leben, auf die Schulbank pfropft — 4 bis 6 Stunden täglich — dann sie mit häuslichen Arbeiten so belastet, daß sie zu Hause noch 2 bis 4 Stunden sitzen müssen, am Nachmittage sie mit Nähen, Stricken, Sticken und Tapisseriearbeit beschäftigt und so mißhandelt, daß jeder vernünftige Vater, jede einsichtsvolle Mutter schlaflose Nächte hat, weil sie nicht wissen, wie dem Unglück zu steuern ist? Ist das Erziehung unserer künftigen Hausfrauen und Mütter? — Wenn unseren Knaben Leibesübungen Noth thun, so sind sie für unsere Mädchen noch viel nothwendiger. Wer das nicht einsieht, sieht gar nichts ein, kennt nichts und begreift nichts. Man muß ihn stehen lassen und — weiter gehen. Wer dagegen Einspruch thut von Seiten der Weiblichkeit, der zarten Sitte, der Vornehmheit und anderer Erfindungen verrückter Köpfe und blasierter Verbildung, den widerlegt man auch nicht, sondern — geht weiter. — Unsere Nachkommen werden, so Gott will, unsere Verkehrtheit gar nicht mehr begreifen. Ihnen wird eine frische Jungfrau, eine gesunde Mutter, eine lebensheitere Gattin lieber sein als — — — doch genug. — Im Folgenden entwickelt Diesterweg Ansichten, die er später im Wegweiser

weiter ausgeführt hat und deren bereits gedacht ist. Den drei Principien: dem humanistischen, nationalen und disciplinarischen entsprechend, will Diesterweg drei Arten von Festen an den Schulen:

1) Das humanistische, d. h. Darlegung des Grades der körperlichen Ausbildung, welchen die Schüler gewonnen, in Verbindung mit dem Geistesexamen, das nur anders eingerichtet werden muß — damit es eine Wahrheit werden soll — vor den Eltern;
2) das nationale oder patriotische an den Ehrentagen der Nation und dem Geburtstage ihres Fürsten mit Nationalgesängen — vor allem Volk;
3) das disciplinarische oder Schulfest, am Tage der Stiftung der Anstalt oder auch an dem Geburtstage eines Wohlthäters derselben. Die Jugend ist zur Pietät zu erziehen — vor den Lehrern und mit denselben.

Den Beschluß der Schrift macht eine kurze literarische Uebersicht. —

Gehen wir zu den Schriften und Werken über, welche die Leibesübungen **theoretisch-systematisch oder praktisch-unterrichtlich behandelt haben**, so giebt deren überreiche von Diesterweg erwähnte Zahl den besten Beleg von der Rührigkeit auf diesem neu gewonnenen Gebiete.

Als das erste Turnlehrbuch, das auch noch jetzt alle Beachtung verdient, und von dem man bedauern muß, daß es längst nicht mehr im Buchhandel zu haben ist, steht oben an

2. Gymnastik für die Jugend. Enthaltend eine praktische Anweisung zu Leibesübungen. Ein Beytrag zur nöthigsten Verbesserung der körperlichen Erziehung. Von GutsMuths, Erzieher zu Schnepfenthal. Schnepfenthal. Im Verlag der Buchhandlung der Erziehungsanstalt. 1793. 3 *M.*

Mit großer Meisterschaft hat GutsMuths (geb. 1759 gest. 1839) in diesem Buch von Salzmann aus Dessau Herübergebrachtes, die gymnastischen Uebungen der Alten und neu dazu Erfundenes zu einem Gesammtstoff zu vereinigen, ihn methodisch zu ordnen und für die Jugend verwerthbar zu machen verstanden. Die Uebungen sind nicht trocken schematisch aufgezählt und an einander gereiht, sondern in ungemein lebendiger, frischer und klarer Sprache beschrieben. Eine wohlthuende Wärme, ja Begeisterung für den Gegenstand durchdringt das Buch. Man erkennt überall den verständigen, einsichtsvollen Lehrer und Erzieher, der selbst von der großen Bedeutsamkeit der von ihm vertretenen Sache innigst durchdrungen, auch den Leser für seine Anschauungen gewinnen will und — gewinnt. Denn Niemand, der das Buch auch jetzt noch durchliest, wird sich dem Eindruck verschließen können, daß hier in Wahrheit ein neuer hochwichtiger Unterrichts- und Erziehungsgegenstand für die Schule gewonnen oder besser erarbeitet worden ist, und man wird die große Wirkung begreifen, die dies Buch in jenem „pädagogischen" Zeitalter auf die Mitlebenden ausgeübt hat, nicht bloß im Inland, sondern auch außerhalb Deutschlands Grenzen*).

*) Diesterweg sagt S. 710 von GutsMuths' Gymnastik: „Des Verfassers Verdienste um die Gymnastik sind bekannt. Sein Name und der Schnepfenthal's haben in dieser, wie in patriotischer Beziehung überhaupt, den besten Klang. Ob die Gymnastik bei verständiger Leitung gefährlich sei, lehrt die mir bekannte Thatsache: In 25 Jahren brach in Schnepfenthal kein Knabe durch Turnen Arm oder Bein; dagegen brach ein Sohn Salzmann's, ein tüchtiger Turner, in ebenem Zimmer ein Bein. Es kommt Alles auf Geschick und Glück an. Fortes fortuna juvat (das Glück begünstigt die Muthigen)."

1804 erschien eine zweite, umgearbeitete und stark vermehrte Auflage, welche aber nicht das ursprünglich Packende der ersten hat, dagegen den Stoff methodischer und systematischer ordnet und mit vielen neuen Uebungen bereichert.

Angeregt durch die Erfolge, die Jahn mit seinem deutschen Turnen erlangte, und von der Ansicht ausgehend, daß das Turnen „in Gestalt und Gehalt der Aufgaben immer den besonderen Zweck des künftigen Vertheidigers festhalte und dadurch zu einer Vorschule der rein kriegerischen Uebungen" werde, ließ GutsMuths 1817 sein „Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes" (Frankfurt a. M., Gebrüder Wilmans) erscheinen, dessen „Grundgedanke auf Vorbereitung des Vaterlandsvertheidigers" geht, daher „hier kein Wort von allgemeiner Menschenbildung in Hinsicht auf den Leib". (Vgl. GutsMuths Vorbericht zum Turnbuch)*). Das Buch steht an innerem Werth der „Gymnastik" nach. Der von GutsMuths 1818 herausgegebene „Katechismus der Turnkunst", auch als „kurzer Abriß der deutschen Gymnastik" bezeichnet, soll ein Leitfaden für Lehrer und Schüler sein. Originell sind darin „die zehn Gebote der Leibeszucht".

Auch das Schwimmen wurde von GutsMuths mit Vorliebe gepflegt, und sein „Kleines Lehrbuch der Schwimmkunst" (Weimar 1798) enthält ganz vortreffliche Belehrung. Aber noch besonders eines Buches GutsMuths' ist zu gedenken, das, wie die Gymnastik, ein Grundbuch zu nennen ist und für alle Späteren, welche denselben Stoff behandelten, eine Fundgrube wurde, aus der sie frischweg schöpften, oft genug, ohne der Quelle gebührend zu gedenken. Es ist dies das Buch

3. Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes, für die Jugend, Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden. Gesammelt und praktisch bearbeitet von Guts Muths**) 1796. Schnepfenthal, im Verlage der Buchhandlung der Erziehungsanstalt. XVI und 496 S. mit einem Titelkupfer und 16 kleinen Rissen. Zweite Auflage 1796, dritte 1803. Vierte Auflage, durchgesehen und neu eingeführt von F. W. Klumpp, Stuttgart 1845. 4,5 M.

Das Buch handelt zunächst in der Einleitung „über den Begriff des Spiels und über den moralischen, politischen und pädagogischen Werth

---

*) GutsMuths macht einen ganz bestimmten Unterschied zwischen seiner Gymnastik und dem Turnbuch. „Meine Gymnastik," sagt er in der Vorbemerkung zum Katechismus, „ist bloß für Eltern und Erzieher, mein Turnbuch für Lehrer der Turnkunst, auch für reifere Jünglinge bestimmt, die in ruhiger Stille durch Lesen und Denken über leibliche Erziehung und Turnkunst zu reiferen Einsichten gelangen wollen" u. s. w.

„Nach den Freiheitskriegen," sagt Diesterweg S. 754, „nahm GutsMuths die Sache wieder auf, und gab seiner früheren rein erzieherischen Behandlung durch die Zeitstimmung einen Beischmack kriegerischen Aufschwunges in seinem „Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes". — „Während des Verfassers Gymnastik die Leibesübungen aus dem Gesichtspunkte der allgemeinen Menschenbildung betrachtet, sieht er sie in dem Turnbuche als Mittel, deutsche Vaterlands-Vertheidiger zu bilden, an." (S. 710).

**) „Die Wiedereinführung der Spiele in die Kreise der Jugend verdanken wir Rousseau, der philanthropischen Schule, besonders Salzmann und GutsMuths. In der Schule wird der Knabe zum Gehorsam erzogen, der Spielplatz erzieht ihn zur Freiheit. — Auf den Spielplatz gehört auch der Erzieher: hier lernt er die Jugend kennen, hier gewinnt er — ist sein Charakter und Verhalten rechter Art — ihr ganzes Vertrauen. Zum rechten Verhalten gehört, daß er der Jugend möglichste

der Spiele; über ihre Wahl, Eigenschaften und Classification". Die hier von GutsMuths im Allgemeinen gemachten Bemerkungen sind wohl das Beste, was jemals über Spiele geschrieben worden ist. Die Zahl der Spiele: „Bewegungsspiele" und „sitzende oder Ruhespiele" ist sehr groß, die Beschreibung klar und anschaulich.

Es ist bereits erwähnt worden, daß die GutsMuths'sche Gymnastik auch im Auslande große Verbreitung fand. Dieselbe wurde in's Dänische, Französische und Englische übersetzt*). Einen recht sinnigen Auszug aus der ersten Auflage gab der Weltpriester Joh. Nepomuk Fischer**) unter dem Titel: „Entwurf zu einer Gymnastik, oder Anleitung zu Leibesübungen für die Jugend u. s. w.", erschien 1800 in Stadtamhof und ist neu herausgegeben worden von Dr. Karl Waßmannsdorff 1872 Hof, Grau u. Co. (Rud. Lion).

Die GutsMuths'sche Gymnastik fand eine neue Bearbeitung durch F. W. Klumpp unter dem Titel „Gutsmuths Gymnastik für die Jugend". Neu bearbeitet und nach dem jetzigen Standpunkt der Turnkunst fortgeführt (Stuttgart 1847. Hoffmann'sche Verlags-Buchhandlung). Das Buch mit werthvollen Bemerkungen im ersten Theile („zur Geschichte des Turnens", „Ziel und Aufgabe des Turnens", „Gliederung und Leitung der Turnens") hat von GutsMuths selbst verhältnißmäßig nur wenig beibehalten***). Eine vortreffliche Ergänzung der GutsMuths'schen Gymnastik ist das nur ein Jahr später erschienene Werk

4. Versuch einer Encyklopädie der Leibesübungen. Von Gerhard Ulrich Anton Vieth.

Drei Theile. Der erste Theil erschien zu Berlin bei Carl Ludwig Hartmann unter dem Titel „Beiträge zur Geschichte der Leibesübungen" 1794 (die Vorrede wurde schon 1793 geschrieben); der zweite Theil: „System der Leibesübungen", Berlin 1794. 1818 kam ein dritter Theil „Zusätze zum ersten und zweiten Theil enthaltend" heraus und wurde das Werk zu Leipzig bei C. Cnobloch in neuer unveränderter Ausgabe herausgegeben. 12,8 ℳ.

Giebt das ausgezeichnete Werk in seinem von einer sehr ausgedehnten, ja wahrhaft erstaunlichen Belesenheit zeugenden historischen Theil eine überaus große Fülle von Nachrichten und Notizen über die Leibesübungen aller Völker, besonders aber der Griechen, Römer und Deutschen, so ist es nicht weniger gediegen in dem systematischen Theil, in dem Vieth eine gleich große Kenntniß der Uebungen wie ein sicheres Verständniß für dieselben zeigt.

Mit genauester Bekanntschaft auf dem ganzen Gebiete der Leibesübungen ausgestattet, will Vieth dieselben dem Leser nicht bloß zum praktischen Verständniß, sondern auch zum theoretischen Begreifen bringen, und er verwendet zu letzterem Zwecke eine in der That seltene Fülle anatomisch-physiologischer und mathematisch-physikalischer Kenntnisse. Die Beschreibung vieler Uebungen muß man noch jetzt mustergiltig nennen. Gerade in diesem theoretischen Begreifenwollen unterscheidet sich Vieth

---

Freiheit und Selbstständigkeit gestatte. — Kräftige Jugendspiele, natürlich im Freien, sind eins der heilsamsten Gegengifte gegen Frühreife, altkluges Wesen, heimliche Sünden, geistige Selbstquälerei, pietistischen Pips u. s. w." (Wegweiser S. 706.)

*) Vgl. Wegweiser S. 753.

**) Vgl. Wegweiser S. 754.

***) Diesterweg sagt kurz: „mit Zusätzen fremder Art" (S. 753).

von GutsMuths und weiterhin noch dadurch, daß er kein Gebiet der Leibesübungen überhaupt unerörtert läßt, während GutsMuths vorzugsweise die Bedürfnisse der zu erziehenden Jugend im Auge hat. „Das Ganze“ (des Vieth'schen Werkes) sagt Diesterweg, „ist für solche, welche nach Art der Gelehrten in den Begriff der Sache eindringen wollen, mehr um sie zu wissen, als um sie anzuwenden“ (Wegweiser S. 710).

Obgleich **Fr. L. Jahn** Vieth's und GutsMuths' dankbar als seiner Vorarbeiter*) gedenkt, so ist doch das Werk

5. Die deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplätze dargestellt von Friedrich Ludwig Jahn und Ernst Eiselen. Mit zwei Kupferplatten. Berlin 1816. Auf Kosten der Herausgeber. Preis 3 *M.* LXIV und 288 S.

ein durchaus selbstständiges und originelles Werk. „Die Turnkunst,“ sagt Jahn, „soll die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wieder herstellen, der bloß einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen, der Ueberverfeinerung in der wiedergewonnenen Mannlichkeit das nothwendige Gegengewicht geben und im jugendlichen Zusammenleben den ganzen Menschen umfassen und ergreifen.“ (S. 109.) Eine „Brauchkunst des Leibes und Lebens“, eine „Schutz- und Schirmlehre“, eine „Wehrhaftmachung“ nennt er die Turnkunst, „eine menschheitliche Angelegenheit, die überall hingehört, wo sterbliche Menschen das Erdreich bewohnen“, die aber „immer wieder in ihrer besonderen Gestalt und Ausübung recht eigentlich ein vaterländisches Werk und volksthümliches Wesen“, die „im Volke und Vaterland heimisch“ ist und „mit ihnen immer im innigsten Bunde“ bleibt. Besser als mit Jahn's eigenen Worten konnten wir seine Turnkunst und sein Turnbuch nicht charakterisiren. Denn diese kräftige, männliche, wehrhafte Gesinnung, dieser beständige Hinblick auf das deutsche Vaterland durchzieht das ganze köstliche Buch. Sind auch die Turnübungen selbst, von denen viele, besonders die am Reck und Barren, zum größten Theil originelle Schöpfungen Jahn's und seiner Gehilfen sind, die Beschreibung der Turngeräthe u. s. w. längst durch andere Bücher überholt, so werden die mehr allgemeinen Bemerkungen Jahn's über die Turnkunst, die Turnsprache, die Turnanstalten, die Turnlehrer, den Turnbetrieb u. s. w. unvergängliche Denkmäler Jahn'schen Geistes und Jahn'scher Beredsamkeit bleiben. Wenn die Jugend mit innigster Liebe an dem verehrten Lehrer hing, wenn noch jetzt die Augen der Männer mit greisen Haaren freudig aufleuchten, gedenken sie ihres einstigen Lehrers in der edlen Turnkunst, wenn noch in unserer Zeit der Geist Jahn's in den Turnvereinen in allen Welttheilen, überall da, wo Deutsche wohnen, fortlebt, so sind es nicht allein die Turnübungen an und für sich, die solches bewirkt haben, sondern vornehmlich ist es auch der vaterländische, deutsche Geist, der sie durchweht. Diesterweg in seinem „Alaaf Preußen“ bezeichnet die „Turnkunst“ als aus dem patriotischen Gesichtspunkt gearbeitet, während GutsMuths

*) Jahn hätte auch Pestalozzi nennen können und müssen, der in Ifferten eine, wie Diesterweg (Wegweiser S. 757) es bezeichnet, „„freie““ d. h. gerüstlose Gymnastik des menschlichen Körpers anstrebte. In der „Wochenschrift für Menschenbildung“ I. 3—6 (Aarau, bei H. R. Sauerländer 1807) hat Pestalozzi seine Ansichten in der Abhandlung „über Körperbildung. Als Einleitung auf den Versuch einer Elementargymnastik“ dargelegt.

und Vieth rein auf dem humanistischen (hellenischen) Standpunkte ständen (S. 25).

Die Jahn'sche Turnkunst*) wurde von Ernst Eiselen (geb. 1793, gest. 1846), einem feinen, sinnigen, denkenden Geist, weiter fortgebildet und in den Uebungen bedeutend erweitert. Eiselen „erwarb sich das große Verdienst, die Turnkunst in der drückenden Zeit vom Jahre 1819 ab aufrecht zu erhalten". (Wegweiser S. 709.) Er schrieb „das deutsche Hiebfechten der Berliner Turnschule", Berlin 1818, einen „Abriß des deutschen Stoßfechtens nach Kreußler's Grundsätzen", Berlin 1826, „den Wunderkreis", Berlin 1829, „die Hantelübungen", Berlin 1833, zweite Auflage (durch Maßmann), Berlin 1847.

Das wichtigste Werk Eiselens ist aber folgendes:

6. Turntafeln. Das ist: Sämmtliche Turn-Uebungen auf einzelnen Blättern zur Richtschnur bei der Turnschule und zur Erinnerung des Gelernten für alle Turner herausgegeben von E. W. B. Eiselen. Berlin, G. Reimer 1837. (46 Tafeln in groß F. 2 S. Vorwort.) 3 ℳ.

Diese Turntafeln bilden die eigentliche turntechnische Grundlage für die Geräthübungen der Jahn-Eiselen'schen Schule. Die Tafeln enthalten nur die Namen der Uebungen, nach Stufen geordnet. „Die Zahl derselben beläuft sich auf mehr als anderthalb Tausend. Die Sache ist eine förmliche Kunst (Turnkunst) geworden, und sie hat, wie jede ausgebildete Kunst, ihre eigenthümliche Sprache, die nur der Eingeweihte versteht. Die Weihe erhält man natürlich nur durch die Praxis. Jene Uebersicht ist darum sehr schätzenswerth, weil sie die Uebungen von den ersten Anfängen aus, vom Leichteren zum Schwereren, ordnet." (Diesterweg S. 708.)**)

Eiselen schrieb ferner „Merkbüchlein für Anfänger im Turnen", Berlin 1838, zweite Auflage 1843. „Ueber Anlegung von Turnplätzen und Leitung von Turnübungen," Berlin 1844***).

Von besonderer Bedeutung sind

7. Abbildungen von Turnübungen, gezeichnet von Robolsky und Töppe, durchgesehen, vervollständigt und geordnet herausgegeben von E. W. B. Eiselen, Berlin 1845, G. Reimer. VIII S. Text und 137 Tafeln in 8. Zweite Auflage 1861. 4 ℳ.

Diese Zeichnungen, bis jetzt noch nicht übertroffen, geben das getreueste Bild der verschiedenen turnerischen Stellungen und Haltungen, und sind für die meisten späteren Turnzeichnungen maßgebend geworden. Auf Pappe aufgezogen und im Turnsaal aufgehängt, bieten sie dem Turnlehrer oft genug eine erwünschte Hülfe, um die Uebungen in ihrer vollendeten Ausführung den Turnenden vor Augen zu führen.

---

*) Jahn's Turnkunst wurde auch in's Englische (Amerikanische von L. Beck) und Neugriechische (von Pagon) übersetzt (Wegweiser S. 755).

**) Als Vorläufer der Eiselen'schen Turntafeln erscheint Salomon, „die verschiedenen Turnübungen auf einzelnen Blätttern" u. s. w. Erfurt 1818. Später erschienen Walter's „Turntafeln, zum Unterricht für Anfänger, insbesondere für Mädchen und kleine Knaben". Leipzig 1847, und Obermüller's Turntafeln u. s. w. Karlsruhe (Wegweiser S. 755).

***) Daraus ging hervor: W. W. Walter's „Schulturnplatz oder Anleitung zur zweckmäßigen und billigen Einrichtung eines solchen, wie auch eines Militär-Turnplatzes. Nebst genauer Anweisung für die Handwerker, die Geräthschaften richtig anzufertigen." Barmen 1846. Langewiesche. 8. (Wegweiser S. 754.)

Gewissermaßen den Text zu diesen Abbildungen bietet das von E. Eiselen in den ersten 12 Bogen mitbearbeitete und nach seinem Tode in seinem Geiste weitergeführte umfangreiche Werk

8. Friedrich Ludwig Jahn's deutsche Turnkunst. Zum zweiten Male und sehr vermehrt herausgegeben. Mit 7 Kupfertafeln. (Erste Hälfte des Werkes.) Berlin. Druck und Verlag von G. Reimer. 1847. (XV und 432 S.) 6 M.

Es ist zu beklagen, daß es bei der ersten Hälfte geblieben ist und wir dadurch der Beschreibung der Uebungen mit Handgeräthen, der Turnspiele, des Fechtens, Schwimmens, des Mädchenturnens, der Geschichte des Turnens u. s. w. verlustig gehen. Das Gegebene, besonders die genaue Beschreibung der Uebungen an den Gerüsten und Geräthen ist die gemeinschaftliche Quelle für eine große Anzahl später erschienener Turnlehrbücher geworden. —

Wir müssen zurückgreifen und hier zweier Männer gedenken, die neben den erwähnten Männern eine gewisse Bedeutung erlangt haben, nämlich Elias' und Werner's.

P. H. Elias (geb. 1782, gest. 1854) entwickelte von 1806 ab eine vielfache und erfolgreiche gymnastische Thätigkeit in Holland, der Schweiz, besonders aber in England und Fankreich. Zumal in letzterem Lande fanden seine Turnschriften und Turnweise weite Verbreitung. Dieselbe drang auch nach Italien.

Elias fußt auf GutsMuths'scher Grundlage und entwickelt von dieser aus seine Gymnastik. Seine gymnastischen Bestrebungen waren aber „für die erzieherische und vaterländische Beziehung von viel geringerer Bedeutung" als die von GutsMuths und Jahn. (Wegweiser S. 754.) Von seinen Schriften sind zu nennen: „Anfangsgründe der Gymnastik oder Turnkunst", Bern 1816, Burgdorfer, (übertragen in's Italienische und von da zurück übersetzt in's Deutsche), und (außer einem französisch und einem englisch geschriebenen Turnbuch) „Kallisthenie oder Uebungen zur Schönheit und Kraft für Mädchen". Bern 1829*). Von den Erfolgen, die Elias erzielte, erzählt Vögeli in der Schrift: „Die Leibesübungen, hauptsächlich nach Elias von Dr. Hans Heinrich Vögeli" u. s. w. Zürich, Meyer und Zeller 1843 (vergl. Wegweiser S. 750).

J. A. L. Werner (geb. 1794, gest. 1866) war auf allen Gebieten der „Gymnastik", welchen Namen er statt der Turnkunst stets brauchte, thätig. Diesterweg widmet seinen Schriften eine zum Theil ausführliche Besprechung, in welcher einerseits Anerkennung für die Bestrebungen Werners ausgesprochen wird, andrerseits aber auch das compilatorische Zusammentragen der Uebungen, der Mangel an ächtem, pädagogischem Geist und die Richtung auf Aeußerlichkeiten getadelt wird. Von Werner's Schriften hebt Diesterweg hervor: „Das Ganze der Gymnastik" u. s. w.

*) Diesterweg erwähnt (S. 708) eine Aeußerung Ramsauer's: „In den Jahren 1831 und 1832 gab ich etwa 30 Mädchen meiner Schule diesen (Turn-) Unterricht nach Elias, und mit so gutem Erfolg, daß ich ihn mein ganzes Leben hindurch gäbe, würde mein Körper so frisch bleiben, wie meine Lust und Freude zu solchen jugendlichen Uebungen, die in jeder Töchterschule eingeführt sein und weniger fehlen sollten, als Tanzübungen."

Meißen 1833*) „Gymnastik für die weibliche Jugend oder weibliche Körperbildung für Gesundheit, Kraft und Anmuth", Meißen 1834. „Zwölf Lebensfragen" u. s. w. Dresden 1836;**) „Amöna oder Mittel, den weiblichen Körper zu seiner Bestimmung zu bilden und zu stärken;" Dresden und Leipzig 1838; „Medicinische Gymnastik" u. s. w. Dresden und Leipzig 1838 (zweite Auflage 1845); „Bericht über die Einrichtung und Wirksamkeit der herz. Anhalt-Dessauischen gymnastisch-orthopädischen Heilanstalt und der Normalschule zur Ausbildung gymnastischer Lehrer zu Dessau" 1840; „Gymnastik für die Volksschulen***) oder ausführliche Anweisung, wie man den Körper der Jugend beiderlei Geschlechts durch leichte und naturgemäße gymnastische Uebungen gelenk und kräftig machen, so wie ihr einen gefälligen Anstand lehren kann" u. s. w. Dresden und Leipzig 1840; „Gymnastik für Volksschulen als Vorbereitung zur Volksbewaffnung" u. s. w.

Wie die Schriften Werner's, so rechnet Diesterweg auch noch eine Reihe anderer Turnschriften zu den compilatorischen Arbeiten aus GutsMuths, Jahn und Elias („Ausschreiber und Ausbeuter im Kleinen"). (Wegweiser S. 711.) Er bezeichnet als solche die praktischen Lehranweisungen von K. L. Helbermann, J. L. Offyra, J. Segers, J. A. Sachse, B. Buhle, J. B. Schuster†), W. Schwaab, W. Sander, F. Schwarz, J. Kunze (Wegweiser S. 757). Diesterweg nennt hier auch Robert Bräuer (Turnlehrer in Zwickau), dessen 1846 zu Plauen erschienenes „Neues Turnbuch für Jedermann" zu den besseren jener Zeit gehört.

Als eine weitere Classe von praktischen Turnbüchern bezeichnet Diesterweg „die mehr oder minder unmittelbar aus dem Leben und der Anwendung nach Jahn's Anfängen hervorgegangenen", denen vorwiegend oder ausschließlich Jahn's Turnkunst (von 1816) und Eiselen's Turntafeln und Schriften, besonders sein „Merkbüchlein für Anfänger im Turnen" zu Grunde lagen. Ihre Verfasser kann man als die Vertreter der alten Jahn-Eiselen'schen Schule bezeichnen, von denen sich einige aber später der neueren (Spieß'schen) Richtung zuwandten.

Zu ihnen gehört:

F. K. Keil, „kleines Handbuch der Turnkunst" (1834) und „vollständiges Handbuch der Turnübungen" nach ihrer Stufenfolge (1838);

---

*) „Eine ausführliche Compilation aller Arten von Leibesübungen, die auf Pferden und die militärischen nicht ausgenommen. Man kann mancherlei aus ihr lernen. Aber den ächten, pädagogischen Geist enthält sie ebenso wenig, wie alle übrigen Schriften desselben Verfassers." (Wegweiser S. 711.)

**) „Wer sich von der Nothwendigkeit und Wichtigkeit der Leibesübungen für die Jugend noch überzeugen will, der lese diese zwölf Lebensfragen". (Wegweiser S. 705.)

***) „Herr Werner ist vor einer möglichen Verirrung zu warnen, nämlich vor der Schönthuerei und Koketterie. Er stellt Anstandsübungen an, er lehrt, wie man Complimente macht im Stehen, Vorübergehen u. s. w.", sagt Diesterweg (S. 744) und führt drastische Beispiele an, welches Compliment Werner lehre, wenn man einen Fürsten grüßt, wie der Blick beim Complimente sein solle u. s. w. „Werner's Anstandslehre ermangelt des sittlichen Haltes und Hintergrundes und ist nur Anleitung für Salon und Tanzsaal". (Wegweiser S. 762.)

†) „Anleitung zu den zweckmäßigsten gymnastischen Uebungen" u. s. w. Görlitz 1842. Schuster nimmt besondere Rücksicht auf die Uebungen ohne Turngeräthe, so wie überhaupt auf naturgemäße Ausbildung der Kraft. (Wegweiser S. 749.)

Carl Euler (lebt jetzt in Brüssel) „die deutsche Turnkunst nach F. L. Jahn und Ernst Eiselen als Leitfaden für angehende Turnlehrer und zum Selbstunterricht." Danzig 1840. Die Einleitung enthält manches Bemerkenswerthe. Die Turnschriftsteller aus den vierziger Jahren haben das Buch vielfach benutzt.

W. Lübeck, (einer der tüchtigsten und bedeutendsten Schüler und Gehülfen Eiselen's), „Lehr- und Handbuch der deutschen Turnkunst". (1843. Frankfurt a. O., Harnecker). Das Buch gehört zu den besten und gediegensten jener Zeit. Die Beschreibungen der Turngeräthe in dem Buche und die Zeichnungen sind lange als mustergiltig angesehen worden; man kann sie als die Grundlage unserer neueren Turngeräthtechnik bezeichnen. Eine zweite „ganz umgearbeitete, vermehrte und verbesserte" Auflage erschien 1860. Es würde dieselbe gewiß größere Verbreitung und Beachtung gefunden haben, wenn der Verfasser die Frei- und Ordnungsübungen, die er als „allgemeine Vorübungen" nur sehr kurz behandelt, mehr berücksichtigt hätte. Wir wollen hier gleich auch seiner „Lehranweisung für den Turn-Unterricht der Turnschule. Für Turnlehrer und Vorturner" gedenken, die 1860 (in zweiter Ausgabe 1869) erschien.

Krahmer, „Turnbüchlein". Erste Auflage 1842, dritte Ausgabe 1845. Seiner Zeit sehr brauchbar.

August Ravenstein (seit 1833 in Frankfurt a. M. thätig, unseren bedeutendsten Turnlehrern zur Seite zu stellen und später der Spieß'schen Richtung sich zuwendend) schrieb 1841 ein „Turnbuch für die Schüler der gymnastischen Anstalt zu Frankfurt a. M." Sein „Turnbüchlein, Leitfaden zur Lehre und Uebung der Turnkunst" u. s. w. erschien 1847 in dritter Auflage. Sein Hauptwerk: „Volksturnbuch" werden wir später kennen lernen.

M. Böttcher (Schüler und Gehülfe E. Eiselen's, bis 1873 verdienter Turnlehrer in Görlitz), „Sämmtliche Turnübungen mit Bezug auf die 2. Auflage der deutschen Turnkunst von F. L. Jahn, in stufenmäßiger Entwickelung", Görlitz 1848, zweite Auflage 1855. Das Turnbuch gehörte seiner Zeit zu den brauchbareren. Seine fruchtbare schriftstellerische Thätigkeit im Sinne der neueren Turnrichtung werden wir später kennen lernen.

H. E. Dieter (war Turnlehrer an den Franke'schen Stiftungen in Halle), „Merkbüchlein", Halle. Waisenhausbuchhandlung 1845. Das Buch zeichnet sich durch klare, wenn auch knappe Beschreibung der Uebungen und genaue Angaben der Hülfestellungen seitens der Vorturner aus. Die vierte und folgenden Auflagen hat Dr. E. Angerstein besorgt und besonders die letzte 7. (1876) im Sinne der neueren Turnrichtung gänzlich umgearbeitet. Diesterweg bezeichnet das Buch als „brauchbar".

Scheibmaier (in München), „Turnregeln und kurze Andeutungen über den Nutzen und Einfluß der Uebungen auf die Gesundheit und körperliche Erziehung. Ein Leitfaden für Eltern und Erzieher und ein Merkbüchlein für Turner." München 1849. Diesterweg bezeugt der Schrift „frischen Sinn".

Alb. von Stephany, „Gymnastisches Merkbüchlein". Wien 1843 und R. Stephany, „Merkbüchlein für Turner" 1849.

Diesterweg nennt außerdem noch Bodenburg's „kurz gefaßte Anleitung zum Turnunterricht in den Elementarschulen" (1846), Müller's „Mainzer Turnziel" und dessen „Stufengang und Riegenordnung für

Erwachsene" (1845), einige andere „Turnbüchlein" und „Turnübungen" und dann noch besonders

M. Kloß, „pädagogische Turnlehre oder Anweisung, den Turn-Unterricht als einen wesentlichen Theil des allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtswesens zu behandeln". Zeitz 1846. Schieferdecker. Es ist das Erstlingswerk des Verfassers, der später als Direktor der Kgl. sächsischen Turnlehrerbildungsanstalt zu Dresden eine reiche turnschriftstellerische Thätigkeit entfaltete, wie wir noch sehen werden.

Diesterweg sagt von der Schrift (S. 756): „Ein Buch, das, auf Grundsätzen der Eiselen'schen Schule erbaut, manche gute pädagogische und turnerische Regel aufstellt, jedoch durch die Vereinzelung seiner Sätze den Geist des Ganzen oder das Ganze des Geistes nicht genügend vor die Seele führt."

Keinen Turnschriftsteller aber hat Diesterweg mit richtigem pädagogischen Scharfblick mehr gewürdigt als **Adolf Spieß***), dessen Schriften wir jetzt zu gedenken haben.

„Wer ein Turnlehrer sein will," sagt Diesterweg (S. 744), „muß überall die Idee der Leibesübung festhalten. Dies geschieht in vorzüglicher Weise in folgendem Werk":

9. **Die Lehre der Turnkunst von Adolf Spieß, Basel, Schweighauser.** 4 Theile. 1840—1846. 16,5 *M.*

   Erster Theil: Das Turnen in den Freiübungen für beide Geschlechter. Basel, 1840. 2. Auflage, 1867, XII u. 167 S. 8. 2,5 *M.*

   Zweiter Theil: Das Turnen in den Hangübungen für beide Geschlechter. Basel, 1842. 2. Auflage, Basel, 1871. Richter. XV und 231 S. (mit 4 Steintafeln). 4 *M.*

   Dritter Theil: Das Turnen in den Stemmübungen für beide Geschlechter. Basel, 1843. XVI und 349 S. 2. Auflage, 1874. XVI. und 271 S. 5 *M.*

   Vierter Theil: Das Turnen in den Gemeinübungen, in einer Lehre von den Ordnungsverhältnissen bei den Gliederungen einer Mehrzahl für beide Geschlechter. Basel, 1846. XVI und 230 S. Zweite Ausgabe, 1874. 5 *M.*

„Dieses Werk," sagt Diesterweg (S. 745), „füllt eine Lücke in der Literatur aus. Es macht zuerst den Versuch, System und Ordnung in

*) Es werden einige kurze biographische Mittheilungen über A. Spieß hier an ihrer Stelle sein: A. Spieß wurde am 3. Februar 1810 im Städtchen Lauterbach im Vogelsberg geboren. Sein Vater, ein Prediger, siedelte 1811 nach Offenbach a. M. über und stand dort neben seinem Pfarramt einer Erziehungsanstalt nach Pestalozzi'schen Grundsätzen vor. In diese Anstalt als sechsjähriger Knabe eingetreten, turnte A. Spieß erst nach GutsMuths, lernte später auch das Jahn'sche Turnen kennen. Als zehnjähriger Knabe besuchte er mit seinem Vater bei Gelegenheit einer Fußreise auch GutsMuths in Schnepfenthal. 1828 studierte er in Gießen, 1829 in Halle, fuhr von da um Weihnachten nach Berlin, lernte das Turnen im Eiselen'schen Saale kennen, kehrte 1830 nach Gießen zurück, versammelte hier Knaben um sich, mit denen er turnte. 1833 als Lehrer und Turnlehrer nach Burgdorf in der Schweiz berufen, entwickelte er dort eine bedeutende turnerische Thätigkeit und bearbeitete sein bedeutendstes Werk, „Die Lehre der Turnkunst". 1842 bereiste er Deutschland, besuchte auch Berlin, hatte daselbst mannichfache Besprechungen mit hervorragenden Persönlichkeiten (auch mit E. Eiselen) verweilte 2 Tage bei Jahn in Freiburg und veröffentlichte nach seiner Rückkehr seine „Gedanken über Einordnung des Turnwesens in das Ganze der Volkserziehung". 1844 wurde Spieß nach Basel berufen und ertheilte Turnunterricht an dem Gymnasium, der Realschule und dem Waisenhause. Hier war er auf dem Höhepunkt seiner turnerischen Wirksamkeit. Hier bearbeite er auch den ersten Theil seines „Turnbuchs für Schulen". 1848 wurde er nach Darmstadt mit dem Titel eines Assessors

die gymnastischen Uebungen zu bringen, sie übersichtlich zu ordnen — für den Begriff der Sache, nicht für den Unterricht. Das Wissen muß dem bewußten Thun vorhergehen. Herr Spieß versteht die Sache meisterhaft. Dabei beseelen ihn die ächten Gedanken von der Sache. Man lese das Vorwort zum zweiten Theile! Das Ganze ist aus der Praxis hervorgegangen." *)

Spieß giebt in diesem Werk eine systematische Uebersicht des gesammten Turnstoffes, indem er diesen auf den Bewegungsmöglichkeiten des menschlichen Körpers aufbaut. Der bewegungsfähige Leib selbst ist für ihn der Eintheilungs- und Ordnungsgrund. „Da die Turnkunst," sagt er in der Turnlehre I. S. 11 (erste Auflage), „die freie Thätigkeit des Leibes mehr nach der Seite der äußeren Erscheinung desselben erkennend übt, befaßt sie sich zunächst nicht mit dem anatomisch-physiologischen Bau und Mechanismus des Menschen, und eben so wenig mit den Gesetzen des Geistes und den Bedingungen seiner Erscheinungen im leiblichen Thun, sondern setzt beides gegeben voraus. Es genügt im Allgemeinen zu betrachten, wie der Rumpf, der Kopf, Beine und Arme sich zu einander verhalten; wie der Rumpf, wenn auch scheinbar ungegliedert, viel freie Bewegung hat, nach allen Seiten hin sich biegen und wieder strecken kann, wie Beine, Arme und der Kopf hauptsächlich vom Rumpf aus bewegt werden; wie Beine und Arme für sich wieder gegliederte und durch Gelenke verbundene Theile sind, in ihren Hauptgelenken drehen, beugen und strecken, in den Mittelgelenken nur beugen und strecken können, wie Füße und Hände noch zusammengesetztere Bewegungen zulassen."

---

des Studienraths berufen. Seine dortige Thätigkeit zog zahlreiche Turnlehrer und Freunde des Turnens nach Darmstadt, um Spieß' Turnunterricht beizuwohnen und bei und von ihm zu lernen. Sein Einfluß nach außen wurde immer größer. Da entwickelte sich bei ihm die tödtliche Krankheit, deren Keim er schon lange in sich trug. Ein mehrjähriger Aufenthalt in der Schweiz hielt nur die Krankheit hin. Er starb den 9. Mai 1857.

*) Das übrige an dieser Stelle Gesagte ist so charakteristisch für Diesterweg, daß wir es uns nicht versagen können, dasselbe hier anzufügen:

„Herr Spieß leitete nämlich die Turnübungen der Knaben und Mädchen an den Schulen zu Burgdorf. Dort fiel es Niemand mehr ein, sein Kind von so nützlichen, unbedingt wichtigen Uebungen zurückzuhalten. Gebe Gott, daß auch wir bald so weit kommen!"

„Dazu benutze man die Schriften und die Leistungen von Spieß, welcher mehr als alle Anderen die allgemein-pädagogische Seite und Richtung des Turnens herausgestellt hat. Mit den Philanthropen Basedow, Salzmann, GutsMuths, Vieth fing, nachdem man die Sitte der alten Griechen vergessen, wenigstens nicht mehr geübt hatte, bei uns die Sache wieder an. Dann kamen Jahn, Eiselen und Maßmann und gaben ihr eine nationale Richtung. Spieß stellte sie in den Dienst der fortgeschrittenen Pädagogik und traf somit den Nagel auf den Kopf. Er verfährt gründlich naturgemäß, er geht von der Einrichtung und den Bedürfnissen des menschlichen Organismus aus, stellt eine Reihe fast bis in's Unendliche zu vermehrender, vom Einfachsten ausgehender elementarischer Uebungen auf, nimmt dabei überall Rücksicht auf die Verschiedenheit der Lebensalter, Bildungsstufen und Geschlechter und verliert das pädagogische Interesse nie aus dem Auge. Rhythmus und Takt begleiten die gemeinsamen Uebungen. Dabei ist er selbst ein Meister im Turnen. Zu ihm begebe sich, wer die Sache lernen will — aus dem Grunde! Man kann von einer „Berliner" und von einer „Spieß'schen" Schule reden. Letztere macht auf einen höheren Grad von Naturgemäßheit und von pädagogischem Takte Anspruch. Zu diesen beiden Schulen kommt noch die von dem Schweden Ling, welchem die Gymnastik nicht bloß im Allgemeinen, sondern auch im Speciellen einen medizinischen Werth hat. Die ästhetische Beziehung hat sie mit Spieß gemein."

Von dieser Grundanschauung ausgehend, ist Spieß von den einfachsten Thätigkeiten zu den zusammengesetztesten gelangt und hat auf diesem Wege die Uebungsmöglichkeiten erschöpft und in der That ein „Ganzes der Turnkunst“ geschaffen. Für den rechten Kenner dieses Buches, meint Dr. Waßmannsdorff*), gäbe es „keine neuen Uebungen“ mehr; alle neuen Uebungen seien von den in der „Turnlehre“ aufgestellten Uebungsarten, Uebungsgefachen, „wie die Pflanze vom Samen eigentlich schon umschlossen und in ihnen enthalten und somit den Kennern der „Turnlehre“ wenn auch neu, doch nicht fremd“: sie hätten „für Sprößlinge der Art und zwar für alle einen gebührenden Platz und wären nicht in Verlegenheit, auch das Seltenste unterzubringen“. Zur unmittelbaren Benutzung in der Praxis ist allerdings das Buch nicht geschrieben und wer es zu dem Zweck in die Hand nimmt, fühlt sich sehr enttäuscht. Es enthält nur eine theoretische Behandlung des Gesammtgebietes, ohne daß Wesentliches und Unwesentliches (oder für die Praxis sich überhaupt nicht Eignendes) geschieden wäre. Es ist eben ein schematisches Buch mit „unlebendigen und dürren Begriffen“, trocken, abstrakt, unpopulär, für sehr Viele unverständlich und schwer genießbar. „Der Anfänger glaubt beim Studium der Turnlehre auf einem Ocean zu treiben und sieht sich sehnsüchtig nach einem Führer um“**). Treffend urtheilt über das Buch Dr. J. C. Lion***): „Unleugbar erregte die Turnlehre, so trocken und nüchtern, so unfaßlich und schwer verdaulich wie sie war, doch eben deshalb in außerordentlichem Maße die Aufmerksamkeit, reizte die Einbildungskraft, welche selbstschöpferisch auftrat, und erweckte die Kritik, welche an die Quelle ging und sie abklärte, während sie aus ihr trank und von ihrem Wasser frisch und stark ward.“

Unterziehen wir nun die einzelnen Theile der Turnlehre einer kurzen Betrachtung!

In den „Freiübungen“ behandelt Spieß ein Uebungsgebiet, das auf den meisten Turnplätzen bis dahin nur sehr untergeordnet und einseitig als „Gelenkübungen“ betrieben worden war. Er hat für diese Uebungsart, welche, „abgesehen von Geräthen, sich mit turnerischer Entwicklung des Leibes an sich während der gewöhnlichsten Zustände desselben beschäftigt“, die Benennung „Freiübungen“ gewählt, „weil es die Uebungen sind, welche frei von Geräthen, in Zuständen, welche die freieste Thätigkeit zulassen, den Leib des Turners frei machen sollen“. Sie „machen eine in sich abgeschlossene Art von Turnübungen aus, welche in den Zuständen des Stehens, Gehens, Hüpfens, Springens, Laufens und Drehens dargestellt werden, wobei jede mögliche Thätigkeit aller Leibestheile während derselben geübt wird“.

Diese Uebungen bilden die Anfangsgründe aller Turnübungen und können von Schülern in frühem Lebensalter geübt werden. Ganz besonders eröffnen sie für das Turnen des weiblichen Geschlechts das weiteste wenn auch nicht alleinige Uebungsfeld. „Die im geselligen Treiben der Mädchen hervortretende Lust gemeinsamer Darstellungen kann da mit turnerischer Belebung und Entwicklung verbunden, erzieherisch

*) Vgl. die Zeitschrift: „Der Turner“ 1851, S. 147.

**) Vgl. Lange in der später zu besprechenden Schrift: die Leibesübungen u. s. w. S. 106.

***) Kleine Schriften über Turnen von Adolf Spieß S. XXVI.

geleitet und befriedigt werden. Der Tanz, seiner ursprünglichen Bedeutung und Erscheinung nach, so nahe mit dem Turnen verwandt, kann durch die Freiübungen mit reinerer Bedeutung und entfernt von gewöhnlicher Aeußerlichkeit und einseitiger Abrichtung gelernt und überhaupt in ein richtigeres Verhältniß zum Leben gebracht werden."

Eine wesentliche Seite dieser Turnart ist die Möglichkeit gleichzeitiger Betheiligung Vieler. Die Schüler lernen sich als Glieder eines größeren Ganzen unterordnen, der Geist der Ordnung wird geübt. Die meisten Uebungen können im Takte dargestellt, mit vielen der Gesang und überhaupt die Musik verbunden werden.

Nachdem Spieß in dem „vorbereitenden Theil zu den Uebungen" die Grund- und Hauptthätigkeiten (Bein-, Knie-, Fußthätigkeiten u. s. w., Stehen, Gehen, Hüpfen, Springen, Laufen, Drehen) betrachtet, behandelt er in den „Freiübungen" die „Thätigkeiten der einzelnen Leibestheile in Verbindung mit den einzelnen Zuständen des ganzen Leibes, als Uebungen angeordnet".

Das Turnen in den Hangübungen umfaßt alle Uebungen, welche im Hange ausgeführt werden. Hangen nennt Spieß „den Zustand des Leibes, wobei derselbe durch Beugkraft einzelner oder mehrerer Leibestheile an einer Stützfläche oder an mehreren Stützflächen schwebend gehalten wird". Die Haupthanggattungen sind: Armhangen, Kopfhangen, Rumpfhangen, Beinhangen. Es können nur einzelne Leibestheile oder mehrere Leibestheile den Leib im Hang halten. Spieß hat auch hier einen vorbereitenden Theil, in dem die Hangthätigkeiten an und für sich beschrieben sind, worauf die Hangübungen selbst folgen und zwar im einfachsten Zustande, in den Nebenarten und zuletzt Glieder- und Gelenkthätigkeiten während des hangenden Zustandes, woran sich dann anschließt Hangeln, Zuckhangen und -hangeln, Hangschwingen und Hangdrehen in den gleichen Hangarten.

Als Hanggeräthe nennt Spieß unter andern die Hangleiter, die er ausführlich beschreibt und mit einer Zeichnung versehen hat, die Hangstrickleiter, den Hangrechen (wenig mehr benutzt), das Reck, den Barren (der freilich vorzugsweise zu Stemmübungen benutzt wird), die Ringschwebel (Schaukelringe), die Leiter (schräg und senkrecht zu stellen), die Strickleiter, die Stange, das Tau, Kreisschwingel (Rundlauf) u. s. w.

Das Turnen in den Stemmübungen. „Stemmen heißt der Zustand des Leibes, wobei derselbe durch Streckkraft einzelner oder mehrerer Leibestheile auf einer Stützfläche oder auf mehreren Stützflächen gehalten wird." Halten wir uns zunächst an die Leibestheile, welche den ganzen Leib im Stehen halten können, so unterscheiden sich als 4 Hauptgattungen Beinstehen, Rumpfstehen, Armstehen, Kopfstehen, und hierbei können nur einzelne Leibestheile oder mehrere Leibestheile den Leib im Stehen halten. Die ursprünglichste Stemmthätigkeit, die des Stehens auf den Beinen und namentlich auf den Füßen, und die daraus abgeleiteten Zustände des Gehens, Hüpfens, Springens, Laufens, Drehens, so weit sie auf ebenem Boden darstellbar sind, sind bereits in den Freiübungen beschrieben. In diesem Theile werden nun auch noch die Uebungen im Stehen auf verschiedenen Standflächen und Geräthen (in „nicht gewöhnlichen Zuständen") behandelt. Daran schließen sich das Kniestehen und die Uebungen im Kniestehen, das Sitzen und die Uebungen im Sitzen, das Armstehen, das

Handgehen, die Uebungen der Glieder und Gelenke im Stützeln, das Handhüpfen, der Schwungstütz, das Schwungstützeln, der Drehstütz, nebst den Uebungen in diesen Stützarten, die zusammengesetzten oder gemischten Stemmübungen der unteren und oberen Glieder, Bemerkungen über andere gemischte Uebungen, wie Hantelübungen, Schwungseil-, Reif- und Rohrübungen, Stabübungen, Wurfübungen, Fechten, Stoßen, Ziehen, Schieben, Heben, Tragen und das Turnen in den Liegeübungen (wozu auch das Schwimmen zu rechnen ist).

Als Stemmgeräthe bezeichnet Spieß unter anderen den Stemmbalken, die Kante, die Pfähle, das schräge Brett (besonders zum Sturmlauf und Springen), die Leitern, den Schwebebaum, die Stelzen, die Schlittschuhe, den Barren, das Reck, den Schwingel (das Springpferd), den Bock, den Kreisschwingel u. s. w. Die Stemmübungen sind für das **Mädchenturnen** nur beschränkt. Spieß empfiehlt nur „Wag- oder Schwebeübungen auf niederen festen oder schwanken Stützflächen, z. B. auf Kante, Stemmbalken, Schwebebaum, Schwebestange, Stelzen; Sitzübungen auf Schlitten; Armübungen auf dem Barren, doch nur in sehr beschränkter Auswahl; ferner Stützschwingen am Ringschwebel und Kreisschwingel, Schaukeln und andere passende Uebungen. Mit diesen Stemmübungen kann die Stemmthätigkeit der Mädchen auf eine durchaus ausreichende Art entwickelt werden, da es überhaupt weniger darauf ankommt, die oberen Glieder, als die unteren, in eigentlichen Kraftübungen auszubilden, sondern vielmehr in Armgeschicklichkeiten in Absicht auf Gewandtheit, was im Allgemeinen einen Hauptgesichtspunkt für das Mädchenturnen abgiebt". (S. 13.)

Der vierte Theil der Turnlehre behandelt das **Turnen in den Gemeinübungen**. Der Titel könnte zu Mißverständnissen führen, wenn nicht hinzugefügt wäre „**in einer Lehre von den Ordnungsverhältnissen**" u. s. w. Denn Gemeinübungen kann man ja alle von mehreren Schülern gemeinschaftlich nach gegebenem Befehl ausgeführte Uebungen nennen. Spieß spricht sich im „Turner" 1847 S. 131 darüber so aus: „Im weitesten Sinne können alle Turnübungen, welche zu gleicher Zeit oder in aufeinander folgenden Zeiten von Mehreren, die eine Zusammengehörigkeit unter einander haben, ausgeführt werden, Gemeinübungen genannt werden, im engeren Sinne aber sind es solche Uebungen, wo die zu einer Ordnung verbundene Mehrzahl in größerer Gebundenheit mehr als ein Ganzes übt, und solche Gemeinübungen fordern, falls sie im Geräthturnen dargestellt werden sollen, eine bestimmte Herrichtung der Geräthe, finden aber, aus leicht sich ergebenden Gründen, besonders Anwendung im Freiturnen". Spieß hat, um dieses Gemeinturnen an Geräthen, welches bei einem Turnbetrieb in den einzelnen Schulclassen unter alleinigem Befehl des Lehrers (also ohne Vorturner und Turnriegen) zur Bedingung wird, ausführen zu können, manche Turngeräthe zu diesem Zweck anders gestaltet. Er errichtete das Stangengerüst, schuf den Langbarren, den Stemmbalken, alle so eingerichtet, daß eine größere Zahl von Schülern gleichzeitig dieselbe Uebung machen kann.

„Wenn beim Freiturnen in Gemeinübung," fährt Spieß in der oben angezogenen Stelle fort, „die Mehrzahl in Gliederungen oder Ordnungen gebracht wird, welche sich bald an Ort, bald in der Bewegung von Ort (nicht nur im Gehen, sondern auch im Laufen, Hüpfen und Springen

Sprung, eine Lücke vorkommt und man von Stufe zu Stufe und fast unmerklich zu den schwierigsten Combinationen geleitet wird. Für jede Altersstufe der Schüler, für Mädchen wie Knaben, sind die geeigneten Uebungen in diesem Buche zu finden und nicht zu erschöpfen, selbst wenn, wie Spieß will, jeden Tag eine Turnstunde für jeden Schüler angesetzt werden könnte. Und wie allseitig bilden die Spieß'schen Uebungen den Körper aus, wie anregend sind dieselben, wie vereinigt sich in ihnen die frohe Bewegungslust der Turnenden mit dem nöthigen pädagogischen Ernst, wie regen sie das Denken, das selbstthätige Mitarbeiten des Schülers an! Man vergleiche nur beispielsweise, wie Spieß der ungeübten Schaar kleiner Schüler (oder Schülerinnen) allmälig den Gleichtritt beibringt (S. 20 ff.). Es ist gerade dies der große Fortschritt vor den Jahn-Eiselen'schen (und, fügen wir hinzu, auch vor den später erschienenen Rothstein'schen) Turnlehrbüchern, daß wir im Spieß'schen Turnbuch in unübertrefflicher Weise in die Methode des Unterrichtens, mitten in den praktischen Unterricht selbst hineingeführt werden, daß wir an der Hand Spieß'scher Belehrung gewissermaßen zunächst als Schüler mit lernen und dann nach und nach in das eigene Unterrichten hineinwachsen — wenn wir die nöthige Ausdauer und auch die pädagogische Begabung haben, Spieß auf den zum Theil verschlungenen Pfaden mit offenem Blick und eigenem Urtheil zu folgen. Denn wir dürfen bei aller Anerkennung seiner unläugbaren großen Vorzüge unser Auge doch auch nicht den Mängeln des Turnbuches verschließen. Dasselbe leidet vor allen Dingen an Maßlosigkeit, an Ueberfülle des Stoffes. „Warum," klagt Lion*), „hat Spieß im Turnbuch nicht mehr Maß gehalten? Warum die Menge seiner Versuche aufgenommen, anstatt des reinen Gewinnes, warum auf dem Papier fast ebenso fortexperimentiert, wie in dem Turnsaale, wo doch die Praxis in der lebendigen Theilnahme der Schüler ein stetiges Correctiv findet, während das Papier niemals ungeduldig werden darf?" Es fehlt dem Buche die gleichmäßige Durcharbeitung, und auch die so wünschenswerthe Uebersichtlichkeit. Es ist sehr schwer, die Hauptübungen von den nebensächlichen genau zu scheiden. Die Grundübungen, die einfachen (und praktischen) Uebungen des Gehens, Laufens, Springens u. s. w. treten nicht scharf genug hervor; die Uebungen erhalten so viele Ansätze und Auswüchse, so vielfache Modifikationen, auf welche gleiches Gewicht gelegt wird, wie auf die einfachen Uebungen, daß der Turnlehrer leicht in die Gefahr kommt, die Grundübung nur oberflächlich, nicht bis zur vollendeten Ausführung einzuüben, um ja nicht die Zeit zu den Uebungserweiterungen zu verlieren. So kann es kommen, daß der Lehrer die Schüler mit Hast immer vorwärts drängt, sie nicht zur Ruhe, zu sicherem Erfassen des gebotenen Uebungsstoffes, zu correcter Ausführung desselben kommen läßt, sie damit übersättigt und abspannt. Auch sind manche Uebungen mit untergelaufen, die diätetische und auch ästhetische Bedenken erwecken. Wenn Spieß im I. Theil des Turnbuchs (S. 142) z. B. „Achselzucken" ausführen läßt, so bringt er die Schüler in Gegensatz zur häuslichen Erziehung, in der ein solches Achselzucken als häßliche Gewohnheitsbewegung getadelt und verboten wird. Und wenn Kinder zwischen dem 6. und 10. Lebensjahre

*) Vergl. „Kleine Schriften über Turnen von Adolf Spieß". S. XLIII.

und zwar Knaben und Mädchen bereits Knickstütz am Barren ausführen sollen (S. 265), so muß man das als eine große Verirrung bezeichnen. Ueberhaupt muß man es beklagen, daß Spieß nicht ein besonderes Turnbuch für Knaben und ein besonderes für Mädchen schrieb. Gewiß würde er Ersteres mehr dem männlichen, Letzteres mehr dem weiblichen Charakter entsprechend gestaltet, in jenem manche Uebungen, besonders Gangübungen, fortgelassen haben, die mehr für Mädchen passen, in diesem manche entschieden unweibliche Uebungen nicht mit aufgenommen, in Ersterem auch vielleicht die Frei- und Ordnungsübungen etwas beschränkt und den Geräthübungen mehr Raum und Pflege gegönnt haben. Man ersieht aus diesen Andeutungen, daß das Spieß'sche Turnbuch nicht unbedingt und blindlings zur Nachahmung empfohlen werden kann. Für den denkenden und mit eigenem Urtheil begabten Lehrer aber wird das Buch stets der Quell sein, aus dem er immer neue Belehrung schöpfen kann. — Außer diesen beiden Hauptwerken hat A. Spieß noch eine Anzahl kleinere Schriften: Berichte, Vorträge, Aufsätze hinterlassen, gesammelt in dem Werk:

11. **Kleine Schriften über Turnen von Adolf Spieß.** Nebst Beiträgen zu seiner Lebensgeschichte. Gesammelt und herausgegeben von J. C. Lion. Hof, Grau u. Co. (Rud. Lion), 1872. LXXXVIII und 188 S. Zweite Ausgabe in gleichem Verlag, 1877. 3 *M.**)

Es sind davon zu nennen: „Bericht über das Turnen der Schüler des Gymnasiums und des Waisenhauses zu Basel im Sommerhalbjahre 1844"; „Bericht über den Turnunterricht an der öffentlichen Töchterschule in Basel" (1846); „welches sind die Grundsätze, durch welche Schul- und Jugendfeste bedingt sein sollen?" „Blick auf den früheren und jetzigen Stand der Turnkunst"; „Schlittschuhfahren"; „über Schul- und Volksgesang"; „die Turnkunst und die Schule". Sind alle diese Arbeiten als von Spieß herrührend der vollen Beachtung werth und gereichen außerdem die gediegenen Beiträge Lion's zur Lebensgeschichte desselben zur Empfehlung des Buches, so erscheint von besonderer Bedeutung die mit aufgenommene Schrift von A. Spieß: **„Gedanken über die Einordnung des Turnwesens in das Ganze der Volkserziehung."** In dieser Schrift, abgefaßt im Jahre 1842 nach seiner Reise nach Deutschland und besonders nach Berlin und erschienen zu Basel bei Schweighauser, spricht Spieß in großen Umrissen seine Ansichten aus, wie das Turnen sich als Schulunterrichtsgegenstand zu gestalten und in die Schulen einzufügen habe**). Da die jetzige Gestaltung unseres Schulturnens den in jenem Buche vertretenen Ansichten in der Hauptsache sich theils schon angeschlossen hat, theils noch anschließen muß, wenn dasselbe lebensfähig bleiben soll, müssen wir bei dem Inhalt der Schrift etwas verweilen***). Das Turnen, hebt Spieß hervor, bedarf, wie jeder andere Lehrgegenstand, eines schulmäßigen und stufenmäßigen Unterrichtes und die Schule muß auch diesen Zweig der Erziehung über-

*) Wir erfahren hier auch, daß A. Spieß der Erste gewesen, der „die Wacht am Rhein" gesungen hat. Vgl. S. LX.

**) In welcher Weise Spieß' Ansichten nach seiner Berufung nach Darmstadt dort zur Geltung gelangt sind, sahen wir S. 606.

***) Bei der Bedeutung, die Spieß als thatsächlicher Begründer und Träger des gesammten neueren Schulturnens hat, bedarf die ausführliche Besprechung seiner Werke wohl keiner besonderen Rechtfertigung.

nehmen. Die Uebelstände der bisherigen ganz ohne Zusammenhang mit der Schule stehenden Turnweise auf den Turnplätzen mit ihrem lauen Besuche, dem Mangel an schulmäßigem Unterricht, dem Turnen unter Vorturnern werden kurz berührt. Der Turnlehrstoff muß in ein rechtes Verhältniß zu den übrigen Lehrgegenständen der besonderen Schule gebracht werden; die „wohl zu prüfenden" Leitfäden müssen die verschiedenen Gattungen von Schulen berücksichtigen. Es sollen, wie bei anderen Lehrfächern, die Schüler von einer Classe zur anderen nur dann befördert werden, wenn den gestellten Forderungen auch im Turnen nachgekommen worden ist. Es wird angegeben, wie der Turnunterricht in den einzelnen Schulen: in „Vorbereitungs- und Elementarschulen, in Bürgerschulen, Gymnasien, Mädchenschulen und Land- oder Volksschulen" sich zu gestalten habe. „Beim Turnunterricht in den Elementarclassen ist es wichtig, daß den Schülern der bestimmte und geregelte Unterricht in den Grundübungen zugleich eine heitere Freude gewähre. Im Wechsel der geselligen Uebungen sollen diese oft Spiel, die Spiele Uebung sein, wobei jedoch stets auf strenges Nachkommen der geforderten Gesetze gehalten wird. Takt, Tanz und Gesang treten in enge Verbindung mit den Uebungen. Diese umfassen die Anfangsgründe der Freiübungen im Stehen, Gehen, Hüpfen, Springen, Laufen und Drehen, die Anfangsübungen im Hangen, Klettern, Armstemmen und Armziehen, die leichteren Uebungsstufen im Seillaufen und -springen, am Springgraben, am Kreisschwingel oder Rundlauf, im Marschieren, das Wett-, Dauer- und Schlangenlaufen, das Ringen und verschiedene Spiele. Baden, Schwimmen und Schlittschuhlaufen wird gelehrt, wo es nur immer die Umstände zulassen." (S. 22 f. bei Lion.)

In den bürgerlichen Realschulen und Gymnasien muß „bei der Aufnahme in deren Weiterbildungsclassen, wie bei anderen Fächern, auch die elementare Turnvorbildung verlangt werden". Die Uebungen und Turnarten werden in angemessener Weise je nach den Classen gesteigert und ausgedehnt. „Das Marschieren und Ueben ganzer Gliederungen soll jetzt die Schüler vorbereiten für den Kriegsdienst; es müssen darum die besonderen wehrmännischen Vorschriften des jeweiligen Staates dabei strenge zu Grunde gelegt werden, daß das Turnen zugleich die Vorübungen des künftigen Wehrmannes fertig ausbildet, die Schule die kriegerische Zucht vorbereiten hilft." (S. 23.) Auch die „eigentlichen Waffenübungen" sollen die älteren Schüler treiben und, wo es zulässig ist, das Fechten auf Hieb und Stoß.

„In den Landschulen engt sich der Kreis der Turnübungen, was ihre Mannichfaltigkeit betrifft, sehr ein. Dafür müssen aber die Leibesübungen, welche in unmittelbarer Beziehung zum Leben stehen, gründlich vor- und eingeübt werden. Wir bezeichnen hier vor allem Freiübungen mit Auswahl, im Stehen, Gehen, Hüpfen, Springen, Laufen und Drehen, als Vorübung für das eigentliche Gehen, Laufen, Springen, Ringen, Klettern und Schwimmen (wo es der Ort erlaubt), welche Uebungen vor allen eine tüchtige Ausbildung erhalten sollen. In zweiter Reihe wären auch hier, namentlich bei den älteren Schülern, Reck- und Barrenübungen mit aufzunehmen. Vor Allem aber muß die Landschule das Marschieren und gesellschaftlich geregelte Turnen ausbilden, welches, mit Zucht und Ordnung gehandhabt, die Anfängerübungen der Wehrmänner umfaßt, die künftige wehrmännische Bestimmung der Knaben im Auge hat und gründlich vorbereitet" (S. 24).

Das Turnen in den Mädchenschulen ist selbstverständlich von dem der Schulen des männlichen Geschlechts sehr verschieden. „Umfassende und kunstvolle Entwicklung des Leibes in stehenden, gehenden, hüpfenden, laufenden und drehenden Zuständen. Die ausgewählteren und gefälligeren Uebungen fordert schon die sehr entgegenkommende Natur des Mädchens, und dieses betreibt dieselben vorzugsweise gern in geselliger Gleichartigkeit und Ordnung. Auch dienen hier, bei passender Auswahl, viele Sprung- und Laufübungen, Uebungen am Schwungseil, Hantelübungen, Hangübungen an der Hangleiter und dem Kreisschwingel, und einfache Stemmübungen der Arme, zu nothwendiger allseitiger Ausbildung des Mädchens. Rhythmische, ebenmäßige Entwicklung aller Bewegungen, tüchtige Ausbildung der Tanzvorübungen und selbst der Tänze, die hier eine nothwendige Entstehung haben, müssen hier besonders beachtet werden. Dabei tritt zu den übenden Bewegungen der Mädchen auch der Gesang und erhöht die geistige Seite der Uebung, die Stimmung der Uebenden sehr. Wenn dieser Lehrstoff, nach Lehrstufen abgetheilt, durch alle Mädchenclassen und während der ganzen Dauer der Schulzeit unterrichtet wird, so werden auch die Mädchen in leiblichen Fertigkeiten zugleich geschult, eine gesundere und vollere Erziehung mit ins Leben hinüber nehmen.“ „Für die weibliche Landjugend genügen gesellige Freiübungen und Tanzvorübungen, Laufen, Seillaufen und Hangübungen an der Hangleiter. Gesang und Spiele schließen sich von selbst an“ (S. 24.)

Den Turnunterricht sollen für das „Erziehungswesen herangebildete“ Lehrer ertheilen und nicht Leute, welche „in keiner weiteren Berührung mit der Schule stehen“. Wenn erst dem Turnen gleiche Ehre und gleiche Berechtigung wie allem anderen Unterrichte eingeräumt wird, wird auch bald an den Schulen das Turnen mit vielem Erfolg gelehrt werden, und der frischere turnerische Geist der Lehrer wird segensvoll auch auf das übrige Schulleben zurückwirken. An den Elementarschulen soll der Classenlehrer den Turnunterricht übernehmen, an den höheren Schulen mit den größeren Ansprüchen auch an's Turnen muß es ein besonderes Lehrfach werden, das wie andere Lehrfächer, wie Naturgeschichte, Mathematik u. s. w. anzusehen ist und neben diesen Fächern von einem, oder bei zahlreich besuchten Schulen von mehreren Lehrern zu betreiben ist. Es kann auch eine Theilung der Arbeit eintreten bei Schulen der herangereifteren Jugend, nämlich so, daß ein Lehrer besonders das Turnen, ein anderer das Exercieren und Fechten, ein dritter das Schwimmen übernehme. Die Lehrer müssen selbstverständlich eine gründliche Fachbildung besitzen.

In Mädchenschulen sollen Lehrer oder Lehrerinnen den Turnunterricht übernehmen.

Damit ein ununterbrochener Turnunterricht ertheilt werden und die Turnstunden jederzeit in Wechsel mit anderen Unterrichtsstunden kommen können, muß jede Schule ihr geschlossenes Turnhaus und ihren Turnplatz im Freien haben, vor Allem das Erstere, und zwar möglichst in nächster Umgebung der Schule. (S. 26.)

Was die Vertheilung des Turnunterrichtes im Stundenplane betrifft, so soll in Elementarclassen täglich eine Stunde geturnt werden, jede Classe abgesondert unter ihrem Classenlehrer; zu große Classen trenne man in 2 oder mehrere Abtheilungen und setze jeder Abtheilung einen Lehrer (nicht einen älteren Schüler oder Vorturner) vor.

Auch die Real- und Gymnasialschüler sollten in der Regel jeden Tag eine Turnstunde haben, doch können auch mit Ueberspringen einzelner Tage zwei oder mehr auf einander folgende Stunden (mit Wechsel der mannichfachsten Uebungen) für den Turnunterricht bestimmt werden. Auch hier turnen die einzelnen Classen unter ihrem besonderen Lehrer, selbst wenn mehrere Classen vereint sind.

Größere Real- und Gymnasialschüler, etwa die, welche das 14. Lebensjahr überschritten haben, können in größerer Zahl gemeinschaftlich turnen, in kleineren Abtheilungen unter Vorturnern, welche vom Lehrer ihre Weisungen erhalten.

„In Landschulen ist vor der Hand das Turnen nur auf einige wöchentliche Stunden während der Sommermonate zu beschränken, eigentliche Marschier- und Exercierübungen und Spiele würde die Jugend ohnedem auch an Sonntag Nachmittagen gern und freudig vornehmen, wenn einmal die Bedeutung und Beziehung der Uebungen vom Staate anerkannt wird." (S. 28.)

Die nothwendige Zeit zum Turnunterrichte ist von anderen mit all zu viel Stunden bedachten Fächern „zurückzufordern für die Ausbildung des Leibes".

Die Prüfungen im Turnen, den in den anderen Fächern gleichgestellt, sollen „mit Maaß gebend sein bei Versetzung und Beförderung der Schüler in höhere Classen, weil Gleichgewicht in geistiger und leiblicher Entwicklung zu fordern ist". Die Schule hat zu sorgen, „daß das Geistige, was sie lehrt, auch leiblich verarbeitet, das Leibliche, was sie erzieht, geistig verarbeitet werde". (S. 29.) (Ausnahmefälle bei Krankheit und Gebrechlichkeit.) Turnfahrten und Turnfeste ergeben sich von selbst.

Vorbereitungsanstalten für Turnlehrer. „Wesentliche Bedingung ist, wenn Lehrer an Schulen zugleich mit Erfolg den Turnunterricht übernehmen sollen, daß sich dieselben in der Kenntniß der innern Gesetze der Turnkunst eine hinreichende Einsicht verschaffen, daß sie selbst eine freie Fertigkeit in deren Anwendung erwerben und mit erzieherischem Geschick und Geist den Unterricht zu beleben, und nach Gesetzen der Heilkunde und den Forderungen des schönen Geschmacks zu leiten verstehen. Die verschiedenen Bildungsanstalten für Lehrer werden darum das Turnen, gleich wie die Schule, in ihren Unterrichtsplan aufzunehmen haben." (S. 29.) Es sind besonders die Universitäten und Seminare, mit denen Turnlehranstalten zu verbinden sind. Spieß betont namentlich auch das Diätetische und wünscht, daß auch die Heilkunde ernstliche Rücksicht auf Diätetik der Leibesübungen nehme, und daß an den Universitäten für Aerzte sowohl, als auch insbesondere für solche, welche sich dem Erziehungsfache widmen, Vorlesungen über diesen Gegenstand gehalten werden. Desgleichen hätte auch an Seminaren ein Arzt oder Lehrer diese ärztliche Behandlung der Leibesübungen zu unterrichten.

Bei den Prüfungen der Lehrer müßte auch ihre Kenntniß im Turnen abgefordert werden und bei besonderer Uebernahme dieses Faches wäre eine bewährte Tüchtigkeit in demselben unumgänglich nöthig. Ebenso sollten auch das Tanzen, Fechten, Schwimmen und Reiten als besonders auszubildende Turnkünste mit aufgenommen werden. (S. 30.)

Wenn das Turnen der Mädchen von Lehrerinnen unterrichtet werden soll, „so ist auch zu sorgen, daß solche Lehrerinnen, bei ihrer

Vorbereitung zum Lehrerberufe, nicht versäumen, ihre Befähigung zum Turnunterrichte auszubilden."

Auch den Wunsch spricht Spieß aus, daß, wenn das orthopädische Turnen im Allgemeinen auch nicht zur Schule gehört, doch die Lehrer „wenigstens mit turnerischer Behandlungsweise der häufigst vorkommenden einfachsten Krankheitsfälle, mit Erkennung und möglicher Vorbeugung bekannt gemacht werden". (S. 31.)

Was Spieß in den folgenden Abschnitten über „öffentliche Turnanstalten" und „das Turnen als Vorschule für den Wehrmann" sagt, müssen wir hier, so bedeutungsvollen Bemerkungen und Winken wir auch da begegnen, als nicht streng zur Sache gehörig übergehen.

Schließlich weist Spieß in dem Abschnitt: „Andeutungen über die nothwendigen Vorbereitungen bei allgemeiner Einführung des Turnens" darauf hin, daß der Staat vor Allem aussprechen müsse, daß an allen Schulen das Turnen Schulsache werden solle, daß sich die Lehrer selbst der Sache redlich annehmen. An einigen Punkten „möGten gleichsam Musterschulen gegründet werden, an welchen von erfahrenen Lehrern das Turnen in seinem bestimmten Verhältniß, als Schulgegenstand, in seiner nothwendigen Begrenzung für die verschiedenen Gattungen von Schulen unterrichtet wird" (S. 40). Befähigten und erfahrenen Männern soll ein bestimmtes Aufsichtsamt über den Turnunterricht übertragen, auch sollen durch Sachkenner für die verschiedenen Schulen eigentliche, nach Lehrstufen abgetheilte Leitfäden ausgearbeitet werden, in denen das Turnen schulgemäß zu begrenzen und zu verarbeiten wäre, zur Unterscheidung vom Turnen, wie es als eigentliche Kunst auf den öffentlichen Turnplätzen betrieben wird. „Namentlich müssen dabei die Turnübungen für Elementarschüler mit aller Umsicht ausgewählt und unterschieden werden, damit bei Forderung allgemeiner Theilnahme der Schüler, von vorne herein, dem ganzen Turnen eine rechte Grundlage gesichert wird. Das Gleiche gilt besonders auch vom Turnen der Mädchenschulen."

Es ist kaum nöthig, dem noch etwas hinzuzufügen. Man ersieht, daß Spieß bereits alle Verhältnisse der künftigen Gestaltung des Turnens erwogen hat. Wenn er in seinen Wünschen zum Theil auch zu weit gegangen ist, und die praktische Durchführung seiner Ansichten und Wünsche sich kaum je in Allem wird verwirklichen lassen, so ist doch des Erreichbaren und zu Erreichenden so viel in der Schrift angedeutet, daß wir Nachgebornen nur die Ideen Spieß' auszuführen und Neues kaum hinzuzufügen haben.

Das Verdienst, die Bedeutung Spieß' als Begründer einer neuen Turnlehre als einer der Ersten in ihrem vollen Umfange gewürdigt zu haben, gebührt Dr. K. Waßmannsdorff, der in seiner Schrift: „zur Würdigung der Spieß'schen Turnkunst" (Basel Schweighauser 1845, VI und 167 S.) dieselbe einer eingehenden Betrachtung unterzieht.*) Auch dieses Buches, so wie der vorher besprochenen Schrift von A. Spieß gedenkt Diesterweg (S. 758). —

---

*) Waßmannsdorff wurde 1845 Lehrer am Gymnasium zu Basel. „In dessen vorwaltend kritischer und zugleich hingebender Natur fand Spieß, der durchaus positiv angelegt war, eine so glückliche Ergänzung seines schöpferischen Ungestüms, daß sich ihr Zusammensein bald zu inniger Freundschaft gestaltete und Spieß es später als eine besondere Gunst des Himmels ansah, daß er sie zusammengeführt hatte; die

Derselbe erwähnt ferner „P. H. Ling's Schriften über Leibesübungen. Aus dem Schwedischen übersetzt von H. F. Maßmann" (Magdeburg, 1847) und „die Gymnastik nach dem Systeme des Schwedischen Gymnasiarchen P. H. Ling, dargestellt von Hg. Rothstein", (Berlin 1848 ff.). Ferner „die schwedische Heilgymnastik" von Dr. Siegfried Reimer (in Maßmann: Altes und Neues vom Turnen. 2. Heft S. 70 ff.); die Beurtheilung der Rothstein'schen Schrift durch J. C. Lion (ebendaselbst S. 51 ff.); H. E. Richter, „die schwedische nationale und medicinische Gymnastik" (Dresden, Arnold 1845). Diesterweg fertigt das Rothstein'sche Werk kurz ab mit den Worten: „Nach Ling giebt es eine pädagogische, militärische, medicinische und ästhetische Gymnastik. Diese Bemerkung reicht für die Interessenten hin" (S. 751). Wir können uns allerdings hierbei nicht beruhigen und werden weiter unten Rothstein's und der Ling'schen Gymnastik noch näher zu gedenken haben.

Noch einige andere Schriften und bezw. Aufsätze nennt Diesterweg (S. 763), in denen das Turnen in Bezug auf die Heilkunde dargestellt ist. Nämlich außer Koch, „die Gymnastik aus dem Gesichtspunkte der Diätetik und Psychologie", die bereits erwähnt ist: Dr. Pleßner, „das Turnen. Ein Beitrag zur Hygiene", Danzig 1844; Dr. Schreber, „das Turnen vom ärztlichen Standpunkte aus, zugleich als eine Staatsangelegenheit dargestellt", Leipzig 1843; Dr. Richter, „über das Turnen vom physiologisch-ärztlichen Standpunkte" (im „Turner" 1846, Nr. 9, 10, 11); Dr. Ideler, „über die Heilgymnastik" (im „Turner" 1850, Nr. 9); Dr. G. Friedrich, „das Turnen als Schutz- und Heilmittel für körperliche Leiden beider Geschlechter" (Reutlingen 1847); „die Grundsätze der Physiologie, angewandt auf die Erhaltung der Gesundheit und die Verbesserung körperlicher und geistiger Erziehung" u. s. w., bearbeitet von Dr. A. Combe. Nach der 5. Edinburger Ausgabe in's Deutsche übertragen von Dr. F. Reichmeister (Leipzig 1837); „Bemerkungen über den Einfluß der Verstandesbildung und geistigen Aufregung auf die Gesundheit," von A. Brigham u. s. w. Aus dem Englischen übersetzt von Dr. A. Hildebrandt (Berlin 1836).

Wiederholt haben wir Aeußerungen Diesterweg's kennen gelernt, in denen er seine Ueberzeugung ausspricht, daß geregelte Leibesübungen auch der weiblichen Jugend noth thuen und so hat er einen besonderen Abschnitt auch dem „hochwichtigen" **Mädchenturnen** gewidmet.

Diesterweg sieht sehr wohl ein, daß bei diesem Turnen ganz besondere Aufgaben zu erfüllen sind und ist der Ansicht, daß die gewöhnlichen Kenntnisse des Knabenturnlehrers nicht ausreichen. „Unsere Töchter," sagt er S. 749, „besonders die der höheren Stände, haben das Turnen eben so nöthig, wie die Knaben. Um die Turnübungen für jene zweckmäßig auswählen zu können, ist es aber nicht genug, daß man das Gefühl der Schicklichkeit und Schamhaftigkeit berücksichtige, sondern es gehören auch physiologische oder selbst medicinische Kenntnisse dazu. Der weibliche Körper hat zum Theil eine andere Bestimmung, und darum eine andere Konstruktion, als der männliche. Es darf nichts geschehen, was dieser

---

Gemeinschaftlichkeit der Arbeit machte Spieß in manchen Stücken den Fortschritt leichter, sie behielt auch dann, als Waßmannsdorff 1847 nach Heidelberg versetzt wurde, ihre Bedeutung." (Lion, a. g. O. S. XXXVII.)

Bestimmung entgegen ist. Vielmehr sollen die Turnübungen die Erreichung dieser Bestimmung fördern."

Besonders richtet Diesterweg auch seinen Blick auf den verderblichen Einfluß, den das Sitzleben der Mädchen in der Schule und bei den weiblichen Handarbeiten auf den Körper ausübt. Er sagt S. 763: „Wie jedes Handwerk, das den männlichen Körper einseitig in Anspruch nimmt, denselben durchaus verschieft und in jeder Weise vereinseitigt — so rettet weibliche häusliche Arbeit, wie Auskehren und Aehnliches, durchaus nicht vor Schiefwerden, im Gegentheil verschieft mehr, weil es nicht wechsel- oder beiderseitig geschieht. Dagegen hilft eben nur eine wohlgeordnete Leibes- oder Turnkunst, während bloße orthopädische Streckungen u. s. w., d. h. leidendes Verhalten, den Köper zwar augenblicklich, aber nicht auf die Dauer zu retten vermögen."

Als Schriften, welche die Leibesübungen für Mädchen besonders behandeln, nennt Diesterweg: Elias, „Kallisthenie"; Werner, „Gymnastik für die weibliche Jugend" und „Amöna" *); C. F. Kümmerle, Tanzlehrer, „praktische Anleitung zu Leibesübungen für Mädchen" u. s. w. (Stuttgart 1832); K. L. Heldermann, „kleines Handbuch der Gymnastik für Mädchen" (Quedlinburg 1835); Dr. J. B. Schuster, „Anleitung zu kunst- und regelmäßigen Leibesübungen junger Mädchen" u. s. w. (2. Auflage, Görlitz 1845); Carl Buhle, „Gymnastik für die weibliche Jugend" (Bautzen 1845); Heinrich Hofen, „Turnbüchlein für Mädchen" (Magdeburg 1846); (Beulke), „Anweisung für die Vorturnerinnen der städtischen Mädchenturnanstalt zu Magdeburg". Nach E. Eiselen (Magdeburg 1846).

„Von all diesen Schriften hat keine das hochwichtige Turnen für Mädchen in der Vollbedeutung und in seinem Zusammenhange mit den tieferen und zarteren Anforderungen an das weibliche Wesen und Gemüth aufgefaßt und durchgeführt. Manches ist auch hier bloß Marktwaare, wenn es auch zweite Auflagen erlebte. — Das Beste in der Sache, die Seele und Belebung, muß der Lehrer oder besser die Lehrerin herzubringen und hineintragen." (S. Wegweiser, S. 761.)

Auch in den Schriften, welche Leibesübungen für beide Geschlechter abhandeln, vermißt Diesterweg noch oft „das Unterscheidende, das dem weiblichen Körper und Gemüth allein Zuständige."

Er nennt von solchen Schriften außer den schon erwähnten von A. Spieß, Ravenstein, Werner und Dr. Friedrich: (Weller) „Turntafeln zum Unterricht für Anfänger, insbesondere für Mädchen und kleine Knaben" (Leipzig 1847) („bloßes Namengerippe, ohne allen Werth"); (C. F. Zehmen) „kleine praktische Turnschule oder Gymnastik des menschlichen Körpers für Turneleven beiderlei Geschlechts. Nach den reinen Grundsätzen der Anatomie, Physik und Anstandslehre" (Leipzig 1844); (Kettenbeil) „praktische Anleitung zu einer leichten Exercierkunst für Kinder beiderlei Geschlechts" (Jena 1843); (C. Länger) „Gymnastische Spiele im Freien, verbunden mit Tableaux (lebenden Bildern), zur Beförderung der freien Körperbildung und des Anstandes für die weibliche Jugend" (Leipzig).

Vor dieser „Anstands- und Toilettenlehre", die viele Bearbeiter gefunden hat, und deren Diesterweg eine große Anzahl nennt (S. 762),

*) Diese Schriften sind bereits S. 622 und 623 erwähnt.

warnt derselbe und verweist auf das, was Maßmann in dieser Beziehung (in der Vorrede zur Uebersetzung von Ling's Schriften über Leibesübungen) gesagt hat.

Als wichtig beim weiblichen Geschlechte bezeichnet Diesterweg auch die Kleidung. Viele Aerzte, auch ältere, haben darüber geschrieben, besonders auch über die Schnürleiber*).

Wir erwähnten oben die Bemerkungen Diesterweg's über die Körperverschiefungen, besonders des weiblichen Geschlechtes. Auch darüber ist viel geschrieben worden. Diesterweg hebt hervor: Herm. Demme, „über Entstehung und Verhütung von Rückgratsverkrümmungen in der Berner Mädchenschule“ u. s. w. (Bern 1844) und H. K. Keil's „häusliches Mittel gegen Schiefheit oder Anweisung zum Gebrauch der Rückenschwinge“ (Potsdam 1842). — —

Es bleibt uns übrig, noch eines Werkes zu gedenken, das Diesterweg an das Ende seiner Arbeit über das Turnen setzt und das er mit großer Freude begrüßte. Er schreibt S. 765: „„Gieb uns zu dem Guten das Schöne!““ war der Wunsch und das Streben des Hellenen, welcher in der vollendeten Ausbildung des Menschen die irdische Bestimmung desselben erkannte.“

„Auf diesen erhabenen Standpunkt müssen wir zurückkehren, wenn wir ächte Menschen bilden wollen. Ohne ästhetische Erziehung und Bildung des Leibes ist Solches nicht möglich; sie war, ist und bleibt ein Haupttheil aller Erziehung und Bildung.“

„Wer sich davon überzeugen, wer das Ideal der Menschenbildung und die ungeheueren Gebrechen unserer einseitigen, verkrüppelten und verschrobenen Erziehung kennen lernen, sich zur Auffassung eines höheren, menschheitlichen Standpunktes hinaufgipfeln und zur Erkenntniß dessen, was heut zu Tage geschehen sollte, um ein anderes Dasein herbeizuführen, gelangen will, der verschaffe sich das Werk:

12. Die Gymnastik der Hellenen in ihrem Einfluß auf's gesammte Alterthum und ihrer Bedeutung für die deutsche Gegenwart. Ein Versuch zur geschichtlichphilosophischen Begründung einer ästhetischen Nationalerziehung von Dr. Otto Heinrich Jäger. Gekrönte Preisschrift. Eßlingen 1850. C. Weychardt. 298 S. (Zweite Ausgabe 1857.) 2,25 *M.*

Diese bedeutende mit jugendlich stürmischer Begeisterung verfaßte, aus übervollem Herzen hervorquellende Schrift war so recht im Sinne Diesterweg's, und er knüpft daran folgende Betrachtungen: „Der strengen Erziehung und Uebung aller Kräfte der Jugend haben wir allüberall das Wort geredet. Ohne sie erziehen wir keine Männer. Ich sollte meinen, davon überzeugen jeder Tag, ja jede Stunde.“ „„Naturgemäß““ ist das große Wort aller wahren Erziehung. Die Jugend will Thätigkeit, ernste Arbeit und Spiel.“

Nach wörtlicher Anführung einer Stelle aus dem Jäger'schen Buch, mit welcher Jäger die Liebe einer frischen Jugend zur „spartanischen Zucht“ andeuten wolle, sagt Diesterweg weiter: „Was haben wir davon unter uns? wo stehen wir? Wer sich nicht frei machen kann von den

*) Diesterweg nennt unter anderen eine Schrift von Dr. G. Fr. Most: „Moderner Todtentanz oder die Schnürbrüste, auch Korsetts, ein Mittel zur Begründung einer dauerhaften Gesundheit und zur Verlängerung des menschlichen Lebens. Ein Geschenk für erwachsene Frauenzimmer“. (Hannover 1824.)

unter uns grassirenden, ein gesundes, heiteres Dasein in das Reich der Unmöglichkeit hineinschiebenden Vorurtheilen aller Art, in religiöser wie in politischer, in sozialer wie in pädagogischer Beziehung, wird auch nimmer die Gymnastik in ihrer Nothwendigkeit und in ihren umfassenden Folgen für das ganze Leben begreifen und ergreifen. Was wir davon bisher unter uns realisirt sahen, war nur ein Schatten von dem, was wir bedürfen. Im Gefühl dieser schreienden Mängel kann man beim Hinblick auf die Jugend nur vom tiefsten Mitleid, und beim Gedanken, was einst war und, in noch vollendeterer Weise, wieder sein könnte, von der wehmüthigsten Sehnsucht ergriffen werden. Man blicke in den Spiegel, den Herr Jäger seinen Zeitgenossen in dem obigen Buche vorhält, und — gesunden wird, wer gesunden kann! — — —

„Hiermit schließen wir diesen Artikel," sagt Diesterweg S. 765, „welcher darum so breit ausgefallen ist, um dieser in jeder Beziehung höchst wichtigen, von vielen zwar, aber bei Weitem noch nicht von allen Pädagogen unterstützten Angelegenheit Vorschub zu leisten. Die Nachwelt wird es für unbegreiflich erklären, daß man Anstalten — für Gymnasien erklärt hat, in welchen die Zöglinge tagtäglich fünf bis sechs Stunden mit Geistesarbeit beschäftigt werden, ohne zu gleicher Zeit für regelmäßige Leibesübungen zu sorgen." —

„Das Endziel aller Erziehung ist: Vollständige Ausbildung des ganzen Menschen und zwar der gesammten Jugend der Nation nach Seele und Leib. Ein Regent, welcher dieses in der That und Wahrheit seinem Volke gewährte, würde Resultate erzielen, von welchen wir bis jetzt nur einzelne Spuren erblickt haben." „Noch viel Verdienst ist übrig."

---

b. Die Schriften über Leibesübungen vom Jahre 1850 bis zur Gegenwart.

Es kann allerdings nicht unsere Absicht sein und ist auch nicht unsere Aufgabe, in erschöpfender Weise alles seit 1850 Erschienene und das Turngebiet Berührende zu besprechen oder auch nur zu erwähnen, indessen ermahnt uns das Vorbild Diesterweg's doch zu einer gewissen Vollständigkeit, wenigstens so weit die Literatur das Turnen im Allgemeinen und das der Volksschulen und Seminare im Besondern berührt, wobei wir die wichtigeren Werke und Schriften noch besonders hervorheben wollen*).

*) Wiederholt sind turnerische Schriftenverzeichnisse gegeben worden. So brachte der Dresdener „Turner" als Beilage zum Jahre 1850, Nr. 5, ein „Verzeichniß der von 1750 bis Ende des Jahres 1849 in Deutschland im Gebiete des Turnwesens erschienenen Bücher und Zeitschriften", vervollständigt durch Ravenstein in Nr. 3 des „Turners" 1851; die „deutsche Turnzeitung" 1859 Nr. 9 und 10 ein „Verzeichniß der seit 1850 bis Ende 1858 neu erschienenen oder neu aufgelegten Schriften über Leibesübungen nebst Ergänzungen und Berichtigungen" des erst erwähnten Verzeichnisses; Dr. Kloß in den „Neuen Jahrbüchern für die Turnkunst" 1856 S. 357 ff. ein „Verzeichniß der seit 1850 bis Ende 1856 neu erschienenen oder neu aufgelegten Schriften über Leibesübungen und deren Hülfswissenschaften"; G. Hirth im „Zweiten statistischen Jahrbuch der Turnvereine Deutschlands 1865" eine

1. Schriften mehr allgemeinen das Turnen betreffenden Inhaltes.

Wir begreifen darunter das, was sich auf die Geschichte, die Entwickelung, Organisation des Turnens, auf die Statistik desselben und die Turnlehrerbildung bezieht.

Hier ist zunächst zu erwähnen:

13. Das gesammte Turnwesen. Ein Lesebuch für deutsche Turner. 133 abgeschlossene Muster-Darstellungen von den vorzüglichsten älteren und neueren Turnschriftstellern. Herausgegeben von Georg Hirth. Mit den Bildnissen von GutsMuths, Vieth, Jahn, Eiselen, Harnisch, Passow, Spieß, Martens. Leipzig. Ernst Keil, 1865. LXXVIII und 866 S. 8,25 ℳ.

„Es ist dies ein Werk, das, mit großem Fleiß und guter Sachkenntniß angelegt, dem Turner — und auch dem Turnlehrer — eine ganze Turnbibliothek ersetzen, ihm in einer Reihe von Musteraufsätzen einen Ueberblick über die Literatur des gesammten Gebietes der Leibesübungen geben, eine Quelle mannichfacher Belehrung bieten soll", und das nicht genug empfohlen werden kann. Die Anlage ist folgende: Abschnitt I. „Begriff, Eintheilung und Werth der Leibesübungen. Volksthümliche und staatliche Bedeutung der Turnkunst. Turnziel." Nachdem mit den schönen Worten Jahn's über die Aufgabe der Turnkunst und seiner „Deutschen Turnkunst" vom Jahre 1816 in würdiger Weise die Reihe der Aufsätze eröffnet, dem Buche gleichsam die Weihe gegeben und ihnen die Zueignung von Fr. Thiersch an Jahn vor seiner Ausgabe von Pindar's Werken angereiht worden ist, stellt Lion in seinem „System der Leibesübungen" die Ordnung und Uebersicht der Turnarten fest und giebt gewissermaßen die „Disposition". Es folgen Aufsätze sprachlichen Inhaltes von Förstemann, eine Arbeit Villaume's vom Jahre 1787, in der die Nothwendigkeit der Bildung des Körpers dargelegt wird, Abschnitte aus GutsMuths „Gymnastik" (über Begriff und Eintheilung der Leibesübungen), aus einer Rede von Friedrich Jacobs (staatliche Bedeutung der Turnkunst), aus Dr. Koch's „Gymnastik aus dem Gesichtspunkte der Diätetik und Psychologie" (Muth, Selbstständigkeit, Geistesgegenwart und Frohsinn als Wirkungen des Turnens), ferner eine Rede von H. E. Richter (wie erhält man sich jung?), K. v. Raumer's „Gespräche über das Turnen", E. M. Arndt's Vertheidigung des Turnwesens (aus seinem Aufsatz „das Turnwesen nebst einem Anhang"), A. Spieß's Wiederbelebung der Turnkunst (aus seiner „Lehre der Turnkunst"), die Denkschrift der deutschen Turnerschaft vom Jahre

---

„Uebersicht der seit dem Jahre 1859 bis Mitte 1865 erschienenen turnerischen Schriften und Aufsätze". Buch- und Kunsthändler G. F. Lenz zu Berlin gab 1863 eine „Zusammenstellung von Schriften über Leibesübungen" heraus mit einem Nachtrag von 1865. Auch die von J. C. Lion redigierte „Statistik des Schulturnens in Deutschland" enthält S. 447 ff. ein Verzeichniß von Lehrbüchern und Leitfäden, so wie von Schulprogrammen über das Turnen. Von großer Bedeutung sind die von Lion bearbeiteten literarischen Berichte über das Turnen in Lüben's „pädagogischen Jahresberichten", mit eingehenden Beurtheilungen der wichtigeren Schriften.

Erwähnt möge noch sein, daß mein Kollege an der Kgl. Central-Turnanstalt zu Berlin, Herr Eckler seit Jahren damit beschäftigt ist, eine Uebersicht über alles, was über Leibesübungen und verwandte Gebiete in Schriften oder Aufsätzen erschienen ist, zu sammeln, übersichtlich zu ordnen und für die Veröffentlichung vorzubereiten.

1860 macht den Beschluß. Abschnitt II. „Betrieb des Turnens im Allgemeinen und einzelner Turnarten". 19 Aufsätze: von Jahn (das Bedeutendste aus seiner „deutschen Turnkunst", Jahn's Bemerkungen über die Turnsprache mit werthvollen Anmerkungen von K. Waßmannsdorff und Aug. Schleicher), weitere von: Dürre, Lion, Waßmannsdorff, Spieß, Richter, GutsMuths, Vieth, A. Maul, W. Angerstein, Dr. Bock, in welchen Aufsätzen unter anderen die Freiübungen, der Lauf, der Reigen und Tanz, das Schwimmen, der Eislauf, die Wurfübungen, und die Gesundheitsregeln beim Turnen und die Turnplatz-Chirurgie (von Dr. Bock) besprochen werden. Besonders zu erwähnen ist noch der Aufsatz von Professor Dr. Emil du Bois-Reymond, der in seiner Schrift: „über das Barrenturnen und über die sogenannte rationelle Gymnastik" (Berlin 1862) die schwedische Gymnastik und das deutsche Turnen vom physiologischen Standpunkte beleuchtet. Der Aufsatz mit dem sich daran anschließenden Gutachten der Kgl. Preußischen wissenschaftlichen Deputation für das Medicinalwesen „über das Barrenturnen vom ärztlichen Standpunkte" erinnert an jene Zeit der heftigen Kämpfe zwischen Rothstein und seinen Gegnern. Beide Arbeiten verdienen durchaus die Aufnahme in das Lesebuch, wünschenswerth aber und billig wäre es gewesen, wenn man sich gegen Rothstein nicht bloß abweisend (negativ) verhalten, sondern in irgend einer Weise Rothstein auch seinerseits das Wort zur Geltendmachung und Begründung seiner Ansichten gegönnt hätte. Eine Belehrung über das, was eigentlich Rothstein in seiner Gymnastik anstrebte, kann man aus Du-Bois' Streitschrift auch nicht annähernd schöpfen. Abschnitt III. „Begründung des Turnens. Spiele und Feste. Turnvereine". 33 Aufsätze von Jahn, E. Dürre, H. F. Maßmann, GutsMuths, Lion, Ravenstein, A. Martens, Iselin, Dr. Götz, Virchow, Th. Georgi, Ed. Angerstein u. A., in denen das Turnen, besonders auch das Vereinsturnen in allseitiger Weise zur Darstellung gebracht wird.

Abschnitt IV. „Das Turnen als Mittel zur Erziehung der Jugend und als Gegenstand des Unterrichts in Schulen. — Mädchenturnen."

Wir begegnen hier zunächst der überaus wichtigen und bedeutungsvollen durch die Aufnahme in das Lesebuch erst zur allgemeinen Kenntniß gebrachten Arbeit von Heinrich Pestalozzi „über Körperbildung. Als Einleitung auf den Versuch einer Elementargymnastik (1807)", in welcher Arbeit Pestalozzi seine Ansichten über die Körperbildung ausspricht und Uebungsreihen (Gelenkbewegungen) aufstellt. An Pestalozzi schließt sich an Aug. Herm. Niemeyer mit der Besprechung der Gymnastik vom pädagogischen Standpunkte (aus seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts"), W. H. Harnisch über die Verhältnisse und die Einrichtung von Turnanstalten (aus seiner Schrift „Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen"), Fr. Passow der Turnunterricht eine Staatsangelegenheit (aus seinem „Turnziel"), weitere Aufsätze aus den Werken von A. Spieß (von dem, ebenso wie von Jahn, überhaupt alles von allgemeinerem Interesse aufgenommen ist), von E. W. Kalisch, A. Baur, F. Breier, C. G. Scheibert, Lion, Maul, M. Kloß (über das Turnen in der Volksschule), Maßmann und F. W. Klumpp (beide über das Mädchenturnen). Es sind in jenen Aufsätzen alle wichtigeren Gebiete des Schulturnens berührt, und bietet dieser Abschnitt deshalb ein ganz besonderes Interesse.

Die folgenden Abschnitte V bis VII behandeln die Beziehungen des Turnens zur Wehrhaftigkeit, das Turnen für rein gesundheitliche Zwecke, die Leibesübungen früherer Zeiten und fremder Völker — die Aufnahme von Lucian's (lebte um 160 n. Chr.) „Anacharsis oder über die Gymnasien" mit der geistvollen und lebendigen Schilderung des Lebens und Treibens auf den griechischen Turnplätzen verdient ganz besonderes Lob — und schließlich beweist der Abschnitt VIII, daß mit dem Turnen sich auch Frohsinn und Scherz in angemessener Weise verbinden könne.

Damit ist aber der Inhalt des Buches noch nicht erschöpft. Eine 78 Seiten lange geschichtliche Einleitung giebt höchst werthvolle und durchaus zuverlässige biographische Notizen über die 72 Verfasser der Aufsätze. Es sind dabei 5 Perioden der Entwickelung der deutschen Turnkunst von den Philanthropisten bis zur Neuzeit (1860) unterschieden. Hier aber liegt zugleich ein Uebelstand, den sowohl Solche, welche nicht anderweit mit der Geschichte des Turnens vertraut geworden sind, als auch die dem Turnen nahe Stehenden bald empfinden.

Erstere werden, trotzdem daß in den einleitenden Worten ausdrücklich darauf hingewiesen wird, daß hier keine Geschichte des Turnens gegeben werden solle, doch zu leicht geneigt sein, die hier aufgezählten und biographisch behandelten Männer für die wirklichen und eigentlichen Vertreter des Turnens zu halten, während doch nicht wenige von ihnen, außer einer gelegentlich gehaltenen und in das Lesebuch aufgenommenen Rede oder einem größeren oder kleineren Aufsatz über das Turnen, letzterem im Uebrigen praktisch und theoretisch vielleicht ganz fern stehen, höchstens im Turnverein mitturnen oder als Verwaltungsbeamte dasselbe in seinen äußeren Angelegenheiten zu überwachen haben.

Die dem Turnen nahe Stehenden aber suchen in dem geschichtlichen Theil des Lesebuchs vergebens Männer, deren Namen in weiten Kreisen einen guten Klang haben, deren Verdienste um die Entwickelung und Gestaltung des Turnens ihnen wohl bekannt sind, von denen sie wissen, daß die Förderung des Turnens ihre Lebensaufgabe geworden ist. Ich nenne nur Männer wie Rödelius in Breslau, Kluge und Kawerau in Berlin, Böttcher in Görlitz, Niggeler und Jenny in der Schweiz.

Dieser Vorwurf beeinträchtigt jedoch in keiner Weise den Werth des Buches an sich, dessen Fehler vielleicht nur darin liegt, daß es trotz seiner 866 Seiten noch nicht umfangreich genug ist.

Die in dem Hirth'schen Lesebuch enthaltenen biographischen Notizen mögen uns an ein Werk erinnern, welches dem Begründer des Turnens Fr. L. Jahn besonders gewidmet ist. Es ist dies

14. **Friedrich Ludwig Jahn's Leben. Nebst Mittheilungen aus seinem literarischen Nachlasse. Von Dr. Heinrich Pröhle. Berlin. Verlag von Franz Duncker. (W. Besser's Verlagshandlung.) 1855. XVI und 425 S. 3 M.**

Das Werk giebt einen, auf umfänglichen Studien beruhenden Umriß von Jahn's äußerem und innerem Leben, ohne aber die Bedeutung desselben für die von Jahn geschaffene Richtung des Turnens nach allen Seiten hin in vollem Umfange zu würdigen. Dankenswerth sind die Beilagen aus Jahn's literarischem Nachlasse und der amtliche Bericht E. T. W. Hofmann's vom 15. Februar 1820 als Dezernenten im Jahn'schen Prozesse.*)

*) Eine Neubearbeitung von H. Pröhle's Werk ist in Aussicht genommen. Dasselbe soll 1878 zum hundertjährigen Geburtstag Jahn's erscheinen.

Erwähnt sei hier auch die 1863 in Leipzig bei E. Keil von Dr. E. Burckhardt herausgegebene „Selbstvertheidigung" F. L. Jahn's.

Es sind über Jahn noch kleinere Schriften erschienen, die sich mehr oder weniger an Pröhle anlehnen. Wir nennen „Friedrich Ludwig Jahn. Ein Lebensbild für das deutsche Volk" von Wilh. Angerstein, Berlin 1861, Haude u. Spener'sche Buchhandlung (F. Weidling) 48 S. 0,50 *M.* Ferner: „Fr. L. Jahn. Sein Leben und ein Auszug aus seinen Schriften mit besonderem Hinweis auf die Neugestaltung Deutschlands und die Volkserziehung" von R. Rothenburg. Minden 1871. Aug. Volkening VI. und 112 S. (0,90 *M.*). Der Werth der Schrift liegt besonders in dem geschickt angefertigten Auszuge. Höchst interessant und lesenswerth ist der umfängliche Aufsatz, den A. Diesterweg unter dem Titel „Friedrich Ludwig Jahn" in dem „Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde" 1854 gegeben hat. Dasselbe bringt gleichzeitig ein vorzüglich gelungenes, von Engelbach gezeichnetes Bild Jahn's. Bekanntlich ist Jahn in Berlin auf der Stätte seines ehemaligen Wirkens ein prächtiges Denkmal errichtet worden. Die Geschichte desselben und die Enthüllungsfeierlichkeiten erzählt Dr. E. Euler, in der Schrift „das Jahndenkmal in der Hasenhaide bei Berlin", Leipzig 1874. E. Keil (Beilage der Deutschen Turnzeitung).

Auch Fr. Friesen, dem Jahn in seiner deutschen Turnkunst in wenigen Worten das schönste Denkmal gesetzt hat, hat eine Darstellung seines Lebens gefunden in dem trefflich geschriebenen Aufsatz von Gustav Wiemann: „Friedrich Friesen", erschienen in der „Deutschen Turnzeitung 1858, und in einem Schriftchen von Eduard Schiele „Friedrich Friesen. Eine Lebensbeschreibung nebst Bildniß desselben". (Berlin, Fr. Duncker 1875.) S. 26. 0,60 *M.* Ueber Pestalozzi schrieb Fr. Iselin „Pestalozzi als Förderer der Leibesübungen" Basel, Schweighauser 1858.

GutsMuths sind verschiedene Aufsätze gewidmet von Kawerau, Waßmannsdorff, Kloß, Euler u. s. w., auch Vieth, Eiselen, Harnisch, Arndt, Passow, Diesterweg (Neue Jahrbücher 1859 und, von Dr. Bornemann, Deutsche Turnzeitung 1866), Steffens, K. v. Raumer, Kohlrausch, Klumpp, Mönnich, Maßmann, Deinhardt, Haase, Seume, A. Martens u. s. w., theils in den „Neuen Jahrbüchern", theils in der „Deutschen Turnzeitung" (von Dr. Waßmannsdorff, Deinhardt, Dr. Bach, Dr. Voigt, Scheibmaier, Dr. Kloß u. A.).

Einen geschichtlichen Ueberblick über die Turnkunst und ihre Entwickelung geben mehrere Schriften. Wir heben als die bedeutendste besonders hervor

15. Die Leibesübungen. Eine Darstellung des Werdens und Wesens der Turnkunst in ihrer pädagogischen und culturhistorischen Bedeutung von F. A. Lange. (Erweiterter Abdruck aus der Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens). Gotha. Verlag von Rud. Besser. 1863. 1,50 *M.*

Es ist dies eine höchst werthvolle Arbeit, aus der Feder eines Mannes (des bekannten Verfassers der „Geschichte des Materialismus"), der, selbst ein rüstiger Turner, im Denken geübt, ein tüchtiger Pädagog, vertraut mit der einschlagenden Literatur, besonders der früheren Zeit, sich mit philosophischer Gründlichkeit in den Stoff vertieft und ein sehr klares und im Allgemeinen richtiges Bild von der Gestaltung der Leibesübungen

von den Griechen bis zur Gegenwart giebt. Das Buch behandelt in zehn Abschnitten:

1. Begriff und Wesen der Leibesübungen — 2. die Gymnastik der Hellenen und Römer — 3. die Leibesübungen des Mittelalters und ihre Ausläufer in der Gegenwart — 4. Entstehungsgeschichte des Turnwesens, GutsMuths — 5. Jahn und die deutsche Turnkunst — 6. Entwicklung des Schulturnens, Spieß — 7. Ausländische Sprossen, Ling, Rothstein — 8. das Turnen der Mädchen — 9. das Turnen in der Volksschule und die Bedeutung des Schulturnens für das Heerwesen — 10. die Literatur der Leibesübungen, die Hülfswissenschaften und die wichtigsten Pflegestätten der Gegenwart.

Mit besonderer Vorliebe ist der neunte Abschnitt behandelt, am schwächsten der letzte. Eine kleinere, zwar nicht tief eindringende oder auf selbstständigen Forschungen beruhende, aber übersichtliche und brauchbare Schrift ist die von C. M. Baron, „Geschichte der Leibesübungen. Eine kurze und populäre Darstellung der Gymnastik bei den Alten und ihrer Weiterentwickelung bis auf die Gegenwart.“ Limbach, 1865. In Commission bei Gustav Ernesti. IV und 86 S. 1 ℳ. Zu nennen sind ferner: F. L. Gehricke, „Die Gymnastik und ihre vorzüglichsten Förderer und Vertreter von der ältesten bis auf die neueste Zeit“; Cöthen, 1859 (ohne besondere Bedeutung) und S. Mendelssohn, „Beiträge zur Geschichte des Turnens mit Bezug auf Waffenübungen, Kampfspiele u. s. w.“ Erstes Heft, Leipzig, 1861. R. Friese. 82 S. 1,25 ℳ. Wir finden hier Einiges über die Gymnastik der Griechen und Römer und ausführlichere Notizen über Vieth, GutsMuths, Pestalozzi und Ramsauer.

Eine eingehende, allen Anforderungen genügende Geschichte der Turnkunst besitzen wir noch nicht. Allerdings hat Dr. Karl Waßmannsdorff in zahlreichen Aufsätzen seine höchst sorgfältigen und eindringenden Spezialforschungen auf diesem Gebiete, besonders auch über die Leibesübungen im Mittelalter, die Fechterzünfte und über die Philanthropisten, Philanthropine u. s. w. niedergelegt. Auch ist eine Reihe von Arbeiten über die Geschichte des Turnens in einzelnen Städten bzw. Gegenden, in Schulprogrammen enthalten. Zu nennen ist z. B.: Königk, „Geschichte des Turnens in Breslau,“ 1859; Teutschländer, „Geschichte des Turnens im Siebenbürger Sachsenland,“ 1864; Fr. Iselin, „Zur Geschichte des Turnens in Basel,“ 1876.

Weitere Beiträge zur Geschichte geben Zeitschriften und Brochüren, so z. B. Dr. L. Riechelmann, „Das Turnwesen in Plauen von seiner Begründung bis zur Gegenwart,“ 1866; Dr. Otto Beneke, „Die Hamburgische Turnanstalt von 1816,“ 1866; Dr. M. Funk, „Geschichte der Lübecker Turnanstalt während ihres fünfzigjährigen Bestehens,“ 1866; M. Böttcher, „Das Schulturnwesen und die Einweihung des neuen Turnplatzes in Görlitz,“ 1867; Kawerau, „Beiträge zur Entwickelung des Turnwesens in Preußen“ (Neue Jahrbücher für die Turnkunst, 1861 und 1862); Dr. C. Euler, „Der gegenwärtige Standpunkt des Turnunterrichts in den preußischen Elementarschulen“ (in den „Berliner Blättern für Schule und Erziehung“, 1861); Dr. Bach, „Einiges über die Entwickelung des Turnens in Schlesien,“ Görlitz 1862; Dr. M. Kloß, „Blick auf den früheren und jetzigen Stand des Schulturnwesens im Königreich Sachsen u. s. w.,“ Dresden, Blochmann und Sohn, 1866

(43 S.); A. Maul, „Ueber Turnunterrichtswesen (in Baden)," (Neue Jahrbücher, 1871); Eduard Mönch, „Ueber den Stand des Turnwesens in den Volksschulen des Herzogthums Gotha" (9. Jahresbericht über das Lehrerseminar zu Gotha. E. F. Thienemann, 1874); Direktor G. H. Weber, „Das Turnen in den Volksschulen Münchens" (Neue Jahrbücher, 1874).

Auch die von den Turnvereinen herausgegebenen Werke statistischen Inhalts enthalten viel geschichtliches Material, besonders das erste statistische Jahrbuch der Turnvereine Deutschlands (herausgegeben von Georg Hirth), in dem das Turnen in der Mark Brandenburg (Berlin) von Fr. Siegemund sehr eingehend behandelt ist, und die von J. C. Lion herausgegebene später besonders zu besprechende Statistik des Schulturnens in Deutschland.

Es hat bis jetzt für diese zerstreuten Arbeiten eine zusammenfassende, ordnende und ergänzende Hand gefehlt.

Besonders zu erwähnen ist aber

16. Die Entwickelung des Schulturnens. Von Alfred Maul. Bericht über das Real-Gymnasium zu Basel. Schuljahr 1865—1866. Basel. 1866. Schweighauserische Buchhandlung. 65 S. 0,80 *M*.

Die Arbeit giebt in klarer Sprache, mit anerkennenswerther Objectivität und guter Sachkenntniß einen kurzen Ueberblick über die neuere Turnkunst, von Basedow beginnend, würdigt GutsMuths und Jahn nach Gebühr, verschließt sich aber auch nicht gegen die Mängel, die das Jahn'sche Turnen hatte, bespricht die Ling'sche Gymnastik und die Bemühungen Rothsteins um Durchführung seines Systems in Preußen — er unterschätzt aber Rothstein's Einfluß und Bedeutung; auch war die Rothstein'sche Turnanschauung in ihrer ganzen Einseitigkeit niemals die allein herrschende weder an der Central-Turnanstalt noch in Preußen — und verweilt, wie selbstverständlich, mit besonderer Liebe bei A. Spieß, weiß aber auch an ihm oder vielmehr an seinen Turnschriften manches auszusetzen.

Der Aufsatz von Karl Badewitz: „Die Entwickelung des deutschen Turnwesens in der Neuzeit in „Unsere Zeit". Deutsche Revue der Gegenwart". Leipzig, Brockhaus, 1866, giebt eine ausführliche, doch nicht immer richtige Darlegung, in der besonders auch des Vereinsturnens und der verschiedenen Turnlehrer-Bildungsanstalten so wie der Bestrebungen der Regierungen in Betreff des Turnens gedacht wird.

Einen ganz kurzen geschichtlichen Ueberblick erhalten wir auch in der Schrift von Joh. Niggeler, „Das Turnen, sein Einfluß und seine Verbreitung," Bern, 1851, Vereinsbuchdruckerei. Ferner einen „kurzen Ueberblick über die Entwickelung des Deutschen „Schulturnens" von GutsMuths bis auf die neueste Zeit" von K. Waßmannsdorff (Neue Jahrbücher für die Turnkunst, 1855). Desgleichen ist in den von Guido Reusche 1863 unter dem Titel: „Ueber das deutsche Turnen" herausgegebenen Aufsätzen und Vorträgen von Alwin Martens einiges Geschichtliche enthalten. Mit einiger Ausführlichkeit behandelt ist die Turngeschichte endlich in den später zu besprechenden Schriften „Katechismus der Turnkunst" von Dr. M. Kloß und „Theoretisches Handbuch für Turner" von Dr. E. Angerstein. Letzteres Werk bietet Werthvolles besonders über Jahn und Jahn's Schüler.

Wir kommen nun zu den Schriften und Aufsätzen, welche sich auf die Bedeutung und Empfehlung des Turnens im Allgemeinen, auf Organisation desselben, auf die von den Regierungen erlassenen Verordnungen u. s. w. beziehen. Wir nennen selbstverständlich hier nur die Schriften, welche das Volksschulturnen und das Turnen der Seminare vorzugsweise behandeln, oder wenigstens mit enthalten.

Es ist hier unter Anderen zu erwähnen:

K. F. Badewitz, „Die Erziehung zur Volkswohlfahrt mit besonderer Berücksichtigung der Leibeserziehung". Leipzig, 1852. Remmelmann. 1,20 ℳ.

Anton Scheibmaier, „Ueber Erziehung und Turnwesen". München, 1853. 16 S. 0,40 ℳ.

J. Schmitt, „Die Wiederaufnahme der Gymnastik. Ein Wort an Deutschlands biedere Volksschullehrer". Mainz, 1857. Wirth.

F. W. Vogeler, „Die Volksschule und die Gymnastik. Ein Wort für die allgemeine Einführung der Gymnastik in der Volksschule, an Schulvorstände, Lehrer und Alle gerichtet, welche ein Interesse an der Volkserziehung haben." Berlin, E. H. Schröder (H. Kaiser), 1860, 36 S. 0,50 ℳ.

Die Schrift giebt zwar keine neuen Gedanken, enthält aber für die Zeit, in der sie erschien, da man (in Preußen) eben daran ging, das Turnen auch der Volksschule zuzuwenden, ganz Beherzigenswerthes und Zutreffendes. Der Verfasser will aber nur Freiübungen mit den Schülern vornehmen — damit würde er freilich auf die Dauer nicht weit gekommen sein.

H. O. Reddersen, „Das Turnen und die Schule. Ein Beitrag zur Orientirung auf dem Gebiete des Schulturnwesens." Stade, 1862, Fr. Steudel, 44 S. 0,40 ℳ.

Die Schrift soll weniger dem turnerischen Fachmanne, als den Eltern und Lehrern, die bis dahin dem Turnen fern gestanden, Belehrung bieten, und bietet dieselbe in verständiger Weise.

J. Niggeler, „Das Turnen, wie es sich bis jetzt entwickelt hat und was es sein sollte" (Vortrag). Bern, 1864. Rieder und Simmen, 40 S. 0,60 ℳ.

Das Turnen soll so betrieben werden, wie es Spieß betrieben hat, und soll auch ein Gemeingut der Volksschulen in Stadt und Land werden.

J. Niggeler hielt auch 1870 in Bern einen gehaltvollen Vortrag: „Das Turnen in der bernischen Volksschule. Seine Forderungen bei der Einführung und seine Lehrziele."

Ed. Mönch, „Ueber Einführung und Pflege des Turn-Unterrichts in der Volksschule" (Programm), Gotha 1869. E. F. Thienemann. Geschichtliche Einleitung, Winke für den Lehrer, wie er das Turnen betreiben, wie er die Eltern dafür gewinnen solle und könne, Besprechung der in der Volksschule zu berücksichtigenden Uebungsgebiete. Alles klar und verständig.

Dr. M. Kloß hielt in der deutschen Turnlehrer-Versammlung zu Darmstadt 1872 einen Vortrag: „Das Minimum der turnerischen Ausbildung in der Volksschule und die dafür erforderlichen Lehrmittel". (Neue Jahrbücher 1872.)

Hermann Kurth, „Zur Einführung des Turnens an der einfachen Volksschule" (Vortrag, gehalten auf der 5. Jahresversammlung des sächsischen Turnlehrervereins zu Zwickau 1875. Deutsche Turnzeitung).

Der Vortrag bezieht sich allerdings besonders auf die sächsischen Verhältnisse, ist aber von allgemeiner Bedeutung.

Betreffs der Organisation des Turnens nennen wir zunächst die im Auftrag der städtischen Behörden 1866 eingereichte Denkschrift des Dr. Th. Bach, „Gedanken und Vorschläge zu einer Reorganisation des Schul-Turnwesens der Stadt Breslau".

Der Verfasser erörtert zunächst die Frage, ob eine Reorganisation des städtischen Schulturnwesens überhaupt wünschenswerth und nothwendig sei, giebt eine kurze geschichtliche Darstellung des Turnens in Breslau, spricht sich dann für die Spieß'sche Turnmethode aus, weist auf seine eigenen Erfahrungen hin, und bezeichnet die Mittel und Wege, wie das Turnen sich in Breslau am besten gestalten könne.

Dr. Konrad Friedländer, „Vorschläge zur Organisation des Turnens in den preußischen Schulen, besonders mit Rücksicht auf die Vorbildung zum Militärdienste", Elbing, in Commission bei C. Meißner, 1867. 14 S. 0,50 ℳ.

Der Verfasser schildert die bestehenden Verhältnisse, deren Mängel er richtig kennzeichnet, bezeichnet die Vortheile eines gut organisierten Turnunterrichtes, spricht von den in den Schulen (besonders auch den Landschulen) zu betreibenden Exercierübungen, macht Vorschläge betreffs der Lehrmittel und Lehrkräfte und wünscht für das Turnen eine besondere Behörde.

S. Ravenstein, „Denkschrift zur Beleuchtung einiger wünschenswerthen Verbesserungen in der Betriebsweise des Turnunterrichts zu Frankfurt am Main." Frankfurt a. M., 1869. 20 S.

Kurzer Rückblick auf die Entwickelung des Turnens in Frankfurt, wobei auch der Thätigkeit A. Diesterweg's an der Musterschule gedacht wird. Der Verfasser schließt mit Aufstellung bestimmter Forderungen zur besseren Gestaltung des Turnens.

„Vorschläge zur schnellsten und zweckentsprechendsten Durchführung des obligatorischen Turn-Unterrichts an den Volks- und Mittelschulen." Selbstverlag des Verbandes. Salzburg 1868.

„Organisations-Entwurf für die Einführung des Turn-Unterrichts an den Volks- und Mittelschulen Deutsch-Oesterreichs. Verfaßt im Auftrage des Deutsch-Oesterreichischen Kreisturntages." Brünn, 1869.

Es soll an allen Lehrerbildungsanstalten geturnt, die Volksschulturnlehrer sollen auf den Seminaren, die Mittelschullehrer auf den Universitäten, die Ober- und Universitätsturnlehrer in einer zu Wien zu errichtenden Centralturnanstalt ausgebildet werden.

„Für allgemeine Einführung des Turnens in Bayern. Eine Denkschrift an die Kammer der Abgeordneten, gestellt vom Turnrath des Münchener Männer-Turnvereins", München, 1861. 16 S.

Es wird verlangt: obligatorische Einführung des Turnens an allen Schulen und Unterrichtsanstalten, Bewilligung der nöthigen Geldmittel im Budget, Turnlehrerbildungs-Anstalten und gleiche Betriebsweise im ganzen Lande.

„Das deutsche Turnen in den Volksschulen". Denkschrift der Ostfriesischen Turnerschaft. Emden, 1864. Druck von Th. Hahn Wwe. 16 S.

„Denkschrift des Berliner Turnlehrervereins über das Schulturnen“ (Neue Jahrbücher 1864).

„Wünsche, die gesetzliche Ordnung des Schulturnunterrichts betreffend. Dem Königl. Hohen Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichts überreicht vom Sächsischen Turnlehrerverein.“ 1869.

Das Turnen möge in allen Elementar-Volksschulen als obligatorischer Unterrichtsgegenstand eingeführt werden, die Ausbildung zum Turnlehrfache wie die Ausbildung zu jedem anderen Unterrichtsfache auf dem Seminare geschehen. Eingehende Begründung der Forderung.

In welcher Weise die Regierungen selbst nun das Turnen gefördert, was sie für dasselbe gethan haben, ist oben erörtert worden. Es ist dort auch auf die Regierungsverordnungen hingewiesen worden. Eine Zusammenstellung derselben geschah in Preußen und Bayern. In ersterem Lande unter dem Titel:

„Verordnungen und amtliche Bekanntmachungen, das Turnwesen in Preußen betreffend. Gesammelt von Dr. C. Euler und G. Eckler, Civillehrern an der Königl. Central-Turn-Anstalt zu Berlin“. Leipzig 1869, Ernst Keil. 1,50 *M.*

Die Sammlung schließt im Mai 1869 ab. Seitdem sind weitere, zum Theil wichtige Verordnungen erschienen, die im Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen veröffentlicht sind und auch in den „Neuen Jahrbüchern“ und der „Deutschen Turnzeitung“ Aufnahme gefunden haben. Es wird bald ein Nachtrag nothwendig werden. Besser noch dürfte eine theilweise Umgestaltung jener Sammlung sein, in der dann eine schärfere und klarere Unterscheidung zwischen den Ministerial-Verordnungen mit allgemeiner Gültigkeit und den Regierungs-Verordnungen ins Auge zu fassen ist.

Für Bayern hat unter dem vorigen im Uebrigen ganz gleichlautendem Titel die Verordnungen gesammelt Rudolf Lion, Hof 1872. G. A. Grau u. Co. (Rud. Lion). 28 S. 0,40 *M.*

Für die anderen deutschen Länder finden wir die wichtigsten Verordnungen in dem Werke

17. Statistik des Schulturnens in Deutschland. Im Auftrage des Ausschusses der deutschen Turnerschaft herausgegeben von J. C. Lion. Leipzig. Verlag von Ernst Keil. 1873. XXX und 474 S. 3 *M.*

Das in dem Jahre 1863 erschienene erste statistische Jahrbuch der Turnvereine brachte zwar auch werthvolle Notizen über das Schulturnen, aber es waren dieselben lückenhaft, und es stellte sich das Bedürfniß heraus, das Schulturnen besonders zu behandeln, wie denn z. B. 1868 von Dr. E. Angerstein und A. Naucke eine werthvolle statistische Uebersicht des gesammten Berliner Schulturnens bearbeitet und als Beilage der Deutschen Turnzeitung herausgegeben wurde.

Das vorliegende große Werk wurde 1869 begonnen, konnte aber erst 1873 beendet werden. Es umfaßt das gesammte Turnen der Schulen, sowohl der höheren, wie der Volksschulen und berücksichtigt auch das Mädchenturnen. Es ist in ihm ein geradezu ungeheures Material niedergelegt, und man gewinnt bei der Durchsicht einen, allerdings vielfach nicht erfreulichen, aber sehr lehrreichen Einblick in das Turnwesen der Schule, seine Organisation und seinen Betrieb in jenen Jahren. Es sind im

Ganzen über 4000 Schulen, darunter 169 Schullehrer-Seminare und gegen 2738 Volksschulen mehr oder minder ausführliche Berichte und bezw. tabellarische Uebersichten gegeben worden.

Die Berichte über die einzelnen Länder sind zumeist von zum Theil umfassenden Abhandlungen eingeleitet, in denen geschichtliche Angaben gemacht und die wichtigsten Verordnungen mitgetheilt werden. Die Ergebnisse der eingegangenen Nachrichten über die einzelnen Schulen sind, wie erwähnt, in tabellarischen Uebersichten geordnet.

Zusammenfassungen und Schlußfolgerungen schließen sich den Tabellen an. Eine von dem Herausgeber angefertigte, von uns oben in Abschnitt II oft citierte chronologisch geordnete Zusammenstellung aller in den einzelnen Ländern erlassenen Verordnungen, ebenso das Verzeichniß der an den Schulen benutzten Turnlehrbücher und Leitfäden und der Schulprogramme über das Turnen geben dem Buche bleibenden Werth.

Ein solches Werk konnte nur durch die vereinten Bemühungen einer ganzen Anzahl von Mitarbeitern zu Stande kommen, welche in den einzelnen Ländern und Bezirken die Fragebogen versandten, wieder einsammelten und das eingegangene Material sichteten und bearbeiteten. Diese nicht geringe Arbeit übernahmen: für Baden der Direktor der Turnlehrer-Bildungsanstalt in Karlsruhe Alfred Maul; für Württemberg Gymnasial- und Turnlehrer Bofinger in Stuttgart; für Bayern Buchhändler Rudolf Lion in Hof; für die thüringischen Staaten die Turnlehrer Goldner in Eisenach, Löhnert in Coburg, E. Mönch in Gotha, Lehrer Koch in Salzungen; für das Königreich Sachsen Gymnasial-Oberlehrer Dr. Riechelmann in Plauen; im Königreich Preußen und einigen angrenzenden Ländern, und zwar für Schlesien und Posen Hauptturnlehrer Rödelius in Breslau, für die Provinz Preußen und den Regierungs-Bezirk Bromberg Gymnasial-Oberlehrer Dr. Böthke in Thorn; für Brandenburg städt. Oberturnwart Dr. E. Angerstein und Turnlehrer A. Naucke in Berlin, für Pommern Universitätsturnlehrer Range in Greifswald, für Sachsen und das Herzogthum Anhalt Realschuldirektor Dr. W. Fischer in Bernburg und H. Goldner in Eisenach, für Hannover, Braunschweig, Lippe, Waldeck Gymnasiallehrer A. Hermann in Braunschweig, Turnlehrer R. Rakow in Bremen, Eisenbahnsekretär Edmund Sonne in Hannover, für Hessen-Nassau und Rheinland, nebst dem Oldenburgischen Fürstenthum Birkenfeld Professor Dr. C. Euler in Berlin, für Westfalen Turnlehrer Bernhard Gräser und Kaufmann Hermann Werth in Barmen, für die Hohenzollerschen Lande Universitätslehrer Wüst in Tübingen; für Mecklenburg Turnlehrer Baum in Rostock; für das Großherzogthum Hessen Realschuldirektor L. Lorey in Darmstadt; im Kaiserthum Oesterreich für Oberösterreich, Salzburg, Tyrol, Vorarlberg Julius Haagn, Kaufmann, und Ludwig Pezolt, städt. Beamter zu Salzburg, für Niederösterreich Hanns Hoffer, Turnlehrer am K. K. Theresianum zu Wien, für Böhmen Paul Stadler, Kaufmann zu Prag; für die Herzogthümer Steiermark, Kärnthen, Krain und das österr. illyrische Küstenland A. Hartmann in Graz.

Gehen wir zu den Schriften und Abhandlungen über, welche sich auf **die Ausbildung der Turnlehrer** beziehen, so ist zunächst zu erwähnen

Dr. Moritz Kloß, „Ueber Heranbildung von Turnlehrern aus dem Lehrerstande.“ Ein Vortrag, gehalten zu Berlin bei Gelegenheit des deutschen Turn- und Jubelfestes am 9. August 1861. Dresden, G. Schönfeld'sche Buchhandlung (C. A. Werner), 15 S. 0,40 M.

Die Schrift berührt die wesentlichsten Gesichtspunkte. Als Lehrerbildungsstätten ergeben sich

1) die besonderen Turnlehrer-Bildungs-Anstalten (Central-Turn-Anstalten),
2) die Universitäten,
3) die Schullehrer-Seminare.

Ueber die Kgl. Sächsische Turnlehrer-Bildungs-Anstalt zu Dresden hat ihr Direktor Professor Dr. M. Kloß wiederholt Veröffentlichungen kund gegeben, welche in den „Neuen Jahrbüchern für die Turnkunst“ und auch als besondere Berichte erschienen sind.

Wir heben hervor den „Zweiten Bericht“ vom Jahre 1861 mit der Abbildung der Turnräume und den „Vierten Bericht über die Kgl. Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Dresden, bei Gelegenheit der 25jährigen Wiederkehr ihres Eröffnungstages den 23. Oktober 1875 herausgegeben von Dr. phil. Moritz Kloß“, Dresden, C. Blochmann u. Sohn 1875. 46 S. 1 M.

Der Verfasser kann mit Genugthuung auf eine 25jährige Wirksamkeit zurückblicken. Die Geschichte der Turnlehrer-Bildungsanstalt ist auch seine Geschichte und wenn die Anstalt in den 25 Jahren segensreich gewirkt hat, so ist es wesentlich sein Verdienst. Es haben im Ganzen an den Turnlehrercursen 670 Lehrer, an den Turnlehrerinnencursen 143 Lehrerinnen sich betheiligt. 679 Seminarabiturienten haben in der Anstalt ihre turnerische Ausbildung erlangt. Das Jubiläumsfest schildert W. Bier in den „Neuen Jahrbüchern“ 1875. Der Sächsischen Anstalt zunächst gilt die Schrift von Ferdinand Hesse, „Zur Reform der Kgl. Turnlehrerbildungsanstalt in Dresden, des Turnwesens in Sachsen und der „Deutschen Turn- und Militärbildung“, Behörden, Fachmännern und Freunden der Sache gewidmet.“ Dresden, Schulbuchhandlung, 40 Seiten. 0,75 M.

Die (1873 erschienene) Schrift erkennt vor Allem von der Dresdner Anstalt an, daß sie auf dem Gebiete des Turnens einen Ruf der Autorität erlangt habe, daß sie eine schulmethodische Mustereinrichtung zeige, und daß sie eine geschickte Turnlehrer-Minimalausbildung leiste. Mit Recht bezeichnet sie diese Vorzüge als ein Verdienst ihres Direktors Dr. Kloß. Aber gerade diese Minimalausbildung sei ihr Mangel, sie sei in dieser Beziehung eine Rivalin der Seminare. Sie nehme nicht Jünglinge, Männer und Lehrer des classischen Wissens auf in die „Hochschule einer classisch-nationalen Turnkunst“. Es fehle ihr dazu das Höherstufige, mithin das Umfassende. Der Verfasser beklagt, daß das Turnen noch nicht überall obligatorisch ein- und durchgeführt sei und wünscht die Umbildung der Turnlehrer-Bildungsanstalt zu einer „Central-Turnanstalt für Sachsen“, in der in drei Hauptabtheilungen das Schulturnen, das Kunstturnen und das Militärturnen getrieben werden solle. Solcher Central-Turnanstalten wünscht der Verfasser drei: eine zu Dresden für Mitteldeutschland, eine zu Berlin für Nord- und eine zu München für Süddeutschland.

Ueber die Kgl. Central=Turnanstalt zu Berlin berichtet ihr ehemaliger Dirigent Hugo Rothstein „Die Königliche Central=Turn=Anstalt zu Berlin". Mit einer Tafel Abbildungen. Berlin E. H. Schröder (Hermann Kaiser) 1862. Neu bearbeitet mit bedeutenden Abkürzungen unter demselben Titel von dem zweiten Dirigenten Major Stocken, Berlin 1869. Ernst Siegfried Mittler u. Sohn. 30 S. u. eine Tafel Abbildungen. 1 ℳ. Ueber die Civil=Abtheilung der Anstalt: Dr. C. Euler „Einrichtung der Kgl. Central=Turnanstalt in Berlin" (1865 im Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen erschienen). Derselbe schildert auch in seinen „Erinnerungen aus dem Turnleben früherer Zeit, mit besonderem Bezug auf Peter Martin Kawerau" (Neue Jahrbücher 1876) die Zustände an der Anstalt im Cursus 1852/53. Weiter ist zu nennen:

Kluge und Kawerau, „Mittheilungen über das Turnen in der Königlichen Central=Turnstalt zu Berlin aus den Jahren 1851 bis 1860" (in den Neuen Jahrbüchern 1871).

Das Fest der 25jährigen Jubelfeier der Anstalt wird beschrieben in der „Deutschen Turnzeitung" von 1876 und in den „Neuen Jahrbüchern", in letzteren von Professor Dr. Kloß.

Die verschiedenen Streitschriften zwischen Rothstein und seinen Gegnern müssen wir hier übergehen.

Ueber die Turnlehrerbildungs=Anstalten zu Stuttgart, Karlsruhe und München finden wir Nachrichten und Andeutungen in den „Neuen Jahrbüchern" und der „Deutschen Turnzeitung".

Ueber die Turnlehrerbildung an Universitäten veröffentlichte Ignaz Küppers einen „Organisationsplan zur Gründung von Turnanstalten und turnerisch=pädagogischen Seminarien an den Universitäten". Leipzig, Ernst Keil. 1867. 36. S. 0,50 ℳ.

Dazu ist zu nennen der Vortrag des Universitäts=Turnlehrers H. Range in Greifswald „über das Turnen bei den Universitäten", gehalten 1867 in der Turnlehrer=Versammlung zu Stuttgart (Neue Jahrbücher).

In Bezug auf die Turnlehrerbildung in den Schullehrer=Seminaren verdient zuerst Erwähnung ein Aufsatz, den Kawerau 1855 in den „Neuen Jahrbüchern" veröffentlichte: „Der Turnunterricht an dem Köngl. Seminar für Stadtschulen mit der damit verbundenen Seminarschule zu Berlin," in welchem Aufsatz bereits auf die Ausbildung der Seminaristen auch im Turnlehrfache hingewiesen wird.

In der deutschen Turnlehrer=Versammlung zu Görlitz im Jahre 1869 (Deutsche Turnzeitung 1869) hielt ferner Turnlehrer Mönch aus Gotha einen gehaltvollen Vortrag „über das Turnen an Schullehrerseminarien", welcher mit folgenden von der Versammlung angenommenen Thesen schloß:

1) Der Turnunterricht an den Seminarien soll die Schüler zu guten Turnern ausbilden, und sie befähigen, in allen Volksschulen Unterricht zu ertheilen.
2) Zu der praktischen Ausbildung tritt deshalb die theoretische Unterweisung, die sich auf Methode, Geschichte, Literatur, Bau der Geräthe und Pflege von Turnplätzen beziehen muß.
3) Der Seminarunterricht gipfelt in der Uebung im Unterrichten unter Aufsicht des Lehrers.

4) Auf jeder Stufe des Seminarunterrichts müssen schriftliche Arbeiten von den Schülern angefertigt werden.

5) Jeder Seminarist hat ein Entlassungsexamen auch im Turnen zu bestehen, und die Censur wird im Abgangszeugniß bemerkt.

Ueber das Turnen am Seminar zu Gotha hatte Mönch 1867 in der „Deutschen Turnzeitung“ berichtet.

Das Turnen an den Schullehrer-Seminaren in Sachsen ist in den „Neuen Jahrbüchern“ und der „Deutschen Turnzeitung“ wiederholt Gegenstand der Erörterung gewesen. So veröffentlichte Dr. M. Kloß 1869 „Verhandlungen über Ordnung der Turnunterrichtsfrage bei den Schullehrerseminarien des Königreichs Sachsen“, in welchen ebenfalls darauf hingewiesen wird, daß die Ausbildung der Seminaristen für das Turnlehrerfach ins Auge zu fassen sei.

1872 hielt M. Zebtler in der zweiten Versammlung des sächsischen Turnlehrervereins einen Vortrag: „Wie ist in Zukunft, um bei der bevorstehenden Einführung des obligatorischen Turnunterrichts in den Volksschulen dem Turnlehrermangel baldigst begegnen zu können, der Turnunterricht in den Seminarien zweckentsprechend zu ertheilen?“

Der Redner stellt eine Reihe von Thesen auf, die sich auf die Turnstunden, auf die Klassenziele in drei Hauptstufen und besonders auf die turnmethodische Ausbildung der Seminaristen beziehen. Er verlangt systematischen Turnunterricht für alle Seminaristen durch den Turnlehrer, Vorturnen in den Uebungsstunden, Hospitieren und Unterrichtsversuche mit Knaben und Mädchen während der letzten zwei Seminarjahre, Studium der besten Turnschriften, schriftliche Bearbeitung turnerischer Aufgaben. Die Seminaristen sollen sich ferner die erforderlichen Kenntnisse über Einrichtung von Turnanstalten aneignen, es solle beim Unterricht in der Anthropologie, Physiologie und Diätetik auf die praktischen Bedürfnisse des Turnlehrers Rücksicht genommen werden. Die Seminaristen sollen bei der Entlassung aus dem Seminare einer Turnlehrerprüfung sich unterziehen, die Seminarturnlehrer sollen bewährte Fachmänner sein und die Seminare bezüglich des Turnens jährlich mindestens einmal durch einen hierzu beauftragten Inspektor revidiert werden. (Deutsche Turnzeitung 1872.)

1873 erschien in den „Neuen Jahrbüchern“ ein Aufsatz: „zur Frage des Seminarturnunterrichts in Sachsen“ (die Lehrordnung selbst betreffs des Turnens steht S. 180).

Auf der 4. Jahresversammlung des Vereins sächsischer Turnlehrer 1873 wird (siehe „Deutsche Turnzeitung“ S. 211) der Gegenstand nochmals besprochen.

Wir nennen für Württemberg den Aufsatz: „Seminar- und Volksschul-Turnwesen in Württemberg von Seminarlehrer Bauer in Nürtingen“ (Deutsche Turnzeitung 1873).

Es wird der Gang der Prüfung im Turnen angegeben und werden die Erfordernisse für die Prüfung bezeichnet. Endlich möge Erwähnung finden: Ed. Balsiger (Seminarlehrer in Münchenbuchsee) „Der Turnunterricht in den Lehrerbildungsanstalten. Ein Vortrag, gehalten an der schweizerischen Turnlehrerversammlung in Bern“ den 31. Mai 1873. Bern. (Huber und Comp.) Die von dem Vortragenden gestellten Anforderungen entsprechen in der Hauptsache den von

Mönch aufgestellten. Hervorzuheben ist noch, daß auch das **Baden** und **Schwimmen** empfohlen wird.

Eine ganz eigenartige Thätigkeit entwickelt seit einer Reihe von Jahren Dr. **Waßmannsdorff**, indem er sich zur Aufgabe gestellt hat, auf eine **einheitliche und sprachrichtige Kunstsprache des Turnens** hinzuwirken. Die grundlegende Schrift, der eine große Zahl von Aufsätzen bezw. Schriften entsprechenden Inhaltes gefolgt ist, führt den Titel

18. **Vorschläge zur Einheit in der Kunstsprache des deutschen Turnens.** Bei Gelegenheit der Gedächtnißfeier an die vor fünfzig Jahren geschehene Errichtung des ersten öffentlichen Turnplatzes den deutschen Turnern gewidmet von **Karl Waßmannsdorff**. Nebst einem Plane des Turnplatzes in der Hasenhaide vom Jahre 1818 und des Spieß'schen Turnplatzes zu Burgdorf. Berlin, 1861. Verlag von C. W. Mohr u. Co. VI. u. 60 S. 1 ℳ.

Es dürfte kaum ein Anderer so im Stande sein, gerade nach dieser Richtung ein bestimmendes Wort zu sprechen, wie Waßmannsdorff, welcher bereits 1845 in seiner „Würdigung der Spieß'schen Turnlehre“ auch die Turnsprache einer Erörterung unterzogen und dieselbe seitdem stets im Auge behalten hat. Welche Wunderlichkeiten in die Turnsprache eingedrungen waren, zeigt der Verfasser in der Schrift an drastischen Beispielen. Sehr viele der vom Verfasser hier und später gemachten Verbesserungsvorschläge sind seitdem Gemeingut geworden. Wenn man allerdings denselben auch nicht immer und überall wird zustimmen können — hat doch Dr. Waßmannsdorff selbst manches früher Aufgestellte später wieder geändert — so verdient doch stets das, was er in Bezug auf die Turnsprache vorschlägt, alle Beachtung. Besonders aber will derselbe von Rothstein's Turnwortbildungen nichts wissen, und ebenso wendet er sich gegen die Bezeichnungen in den Exerzierreglements und in der Fechtkunst, in denen er die Fremdwörter unermüdlich bekämpft. Außer den zahlreichen Beurtheilungen der Turnschriften, die Dr. Waßmannsdorff vornehmlich auch in Bezug auf die Turnsprache durchmustert, ließ er noch besondere Schriften und Aufsätze erscheinen, wie die Schrift: „**Ueber die Annahme der Turnlehre und Turnsprache der Spieß'schen Turnschule in das Schulturnwesen des Preußischen Staates u. s. w.**“ Heidelberg 1866, 30 S. und „Die militärischen Frei- und Geräthübungen in Bayern und Preußen u. s. w.“ Heidelberg 1873. Karl Groos. XII u. 76 S.

Wir schließen diesen Abschnitt, indem wir noch einiger **turnerischer Zeitschriften** gedenken, welche von besonderer Bedeutung und von uns schon oft erwähnt worden sind, nämlich

19. **Neue Jahrbücher für die Turnkunst.** Blätter für die Angelegenheiten des deutschen Turnwesens vornehmlich in seiner Richtung auf Erziehung und Gesundheitspflege. Erscheinen zugleich als Organ der deutschen Turnlehrerschaft jährlich in 6 Heften. (In Gemeinschaft mit Professor Dr. C. Euler in Berlin, Dr. med. B. Frank in Braunschweig, H. O. Kluge in Berlin, Dr. C. Waßmannsdorff in Heidelberg, G. Eckler in Berlin, C. Mönch in Gotha, M. Böttcher in Görlitz, W. Bier in Dresden u. A.) herausgegeben und verantwortlich redigiert von Professor **M. Kloß**. Dr. phil., Director der Kgl. Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Dresden. Dresden, G. Schönfeld's Verlagsbuchhandlung. Preis für den Band 7,50 ℳ.

Diese Jahrbücher, welche 1855 von Dr. Kloß begründet, seitdem ununterbrochen von ihm herausgegeben worden sind, enthalten eine Fülle

tüchtiger auf alle Gebiete des Schulturnens und der Turngeräthtechnik sich beziehender Aufsätze und auch sehr viele turngeschichtliche Arbeiten und Notizen. Die „Neuen Jahrbücher" sind nicht so verbreitet, wie ihr Inhalt wohl verdiente.

20. **Deutsche Turn-Zeitung.** Blätter für die Angelegenheiten des gesammten Turnwesens. Organ der Deutschen Turnerschaft. (Preis für den ganzen Jahrgang 6 *M.*) Redakteur und Verleger Eduard Strauch in Leipzig.

Die Deutsche Turn-Zeitung wurde 1856 begründet und hat seitdem immer mehr an Umfang, Bedeutung und Verbreitung gewonnen. Sie unterscheidet sich von den „Neuen Jahrbüchern" dadurch, daß sie zugleich die Interessen und Beziehungen des Vereinsturnens vertritt. Außerdem aber bringt dieselbe ebenfalls Aufsätze des verschiedenartigsten turnerischen Inhaltes, darunter sehr werthvolle geschichtliche Abhandlungen, und bietet somit auch dem Turnlehrer, welcher dem Vereinsturnen nicht so nahe steht, vielfache Belehrung.

Außer diesen beiden turnerischen Hauptzeitschriften giebt es noch verschiedene andere, welche mehr locale Interessen vertreten. Zu ihnen gehört z. B. das von F. Fischer in Potsdam geschickt redigierte „Kreisblatt für den deutschen Turnkreis IIIb" (Mark Brandenburg). Die Schweiz hat ihre besondere „Schweizerische Turnzeitung", zur Besprechung des gesammten Turnwesens, Organ des schweiz. Turnvereins und des Turnlehrervereins.

---

2. Schriften, welche sich auf den Turnunterricht selbst beziehen.

Wir nennen hier wieder zunächst: Die Schriften lediglich oder vorzugsweise methodischen, theoretisch-systematischen oder encyklopädisch das Ganze der Turnkunst umfassenden Inhaltes.

In erster Linie stehen die bedeutenden, man kann fast sagen grundlegenden Aufsätze von J. C. Lion „Ueber Methodik des Turnunterrichts" (Turner 1851 Nro. 13 und 14) und „Zur Methodik des Turnunterrichts" (Neue Jahrbücher 1856 u. 1857, beide auch aufgenommen in Hirth's „gesammtes Turnwesen"), welchen Aufsätzen wir auch den lichtvollen 1872 zu Darmstadt gehaltenen Vortrag „Gedanken und Winke für Turnlehrer von Adolf Spieß" (Deutsche Turnzeitung 1872) anreihen. Auch möge eines andern Aufsatzes von Lion, „Die württembergische Turnschule. Nachträgliches zur Versammlung der deutschen Turnlehrer in Stuttgart, ein Beitrag zur Methodik des Turnunterrichts" (Deutsche Turnzeitung 1868 S. 31) gedacht werden. Vergl. auch die Vorträge „über alte und neue Methode" von Adolf Netsch und J. C. Lion (Deutsche Turnzeitung 1876 Nr. 16) und „das sogenannte Schuleturnen" von Alfred Böttcher (D. T.-Ztg. 1874 Nr. 51). Weiter sind zu nennen unter Anderem A. Maul „Beiträge für das Schulturnen" in der „Schweizerischen Turnzeitung" 1859 (Vgl. auch dessen „Betrieb der Freiübungen" in seiner Schrift „Die Freiübungen

und ihre Anwendung im Turnunterricht" 1862). Desgleichen die noch näher zu besprechenden Schriften: „Theoretisches Handbuch für Turner" von Dr. Ed. Angerstein (vgl. auch dessen „Grundsätze des Turnbetriebes in der städtischen Turnhalle in Berlin", 1867, G. Reimer), „Das Turnen in der Volksschule" von Hausmann, der auch 1870 in C. F. Laukhard's „Magazin des gesammten Unterrichtsstoffes für Volks- und Bürgerschulen u. s. w." (Darmstadt, L. Brill) „eine vortreffliche Uebersicht und Einleitung ins Turnverständniß für Volksschullehrer giebt" (Lion). Auch in den „gymnastischen Freiübungen" und „Rüstübungen" von H. Rothstein, sowie in dessen „pädagogischer Gymnastik" und andern Schriften finden wir methodische Winke. Hierher zu rechnen ist ferner der Aufsatz „Einige Andeutungen über das Befehligen der Freiübungen" von Dr. Euler (Neue Jahrbücher 1866), in welchem Aufsatz nicht nur der Uebungsbefehl, die Art und Weise, wie der Lehrer befehligen müsse, ausführlich besprochen wird, sondern auch Winke gegeben werden, wie derselbe den Unterricht beginnen, welche Uebungen er als die grundlegenden zunächst vornehmen, welche Stellung er zu den Schülern einnehmen, wie er die Correkturen auszuführen habe u. s. w. In dem Werke „Der Volksschul-Unterricht. Methodische Anweisung zur Einrichtung, Ertheilung und Leitung des Unterrichts in der Volksschule u. s. w. von Eduard Bock" (Breslau, Ferdinand Hirt 1875) haben Seminardirektor Förster in Straßburg i. E. und Hauptturnlehrer Kupfermann in Liegnitz das Turnen behandelt. Der „Methoden-Kreis für sämmtliche Unterrichtsgegenstände der deutschen Volksschule. Zum praktischen Gebrauch für Lehrer wie auch zum Gebrauch in Seminarien, herausgegeben von Ad. Liese. Fünfter Theil: Methodik des Turn-Unterrichts" Berlin 1876 (Carl Salewski) sei hier ebenfalls genannt, obgleich der Inhalt wenig befriedigt und besonders der „kurze Abriß der Geschichte des Turnens" und die „kurze Uebersicht über die Literatur des Turnens" zahlreiche Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten, besonders auch im Schreiben der Namen und der Angabe der Büchertitel enthält.

Einige die Methode (das Lehrverfahren) des Turnunterrichtes behandelnde Schriften sind noch etwas näher zu besprechen.

21. **Bemerkungen über Turnunterricht in Knabenschulen.** Von J. C. Lion. Zweite Auflage. Leipzig, Ernst Keil, 1869, 40 S. 0,50 *M.* (Erste Auflage 1865.)

22. **Welche methodischen Mittel sollen bei den verschiedenen Turnarten in der Schule angewendet werden?** Vortrag, gehalten an der achten Generalversammlung des schweizerischen Lehrer-Vereins in Basel im Jahre 1869 von Friedrich Iselin. Sonderabdruck aus der deutschen Turn-Zeitung. (Leipzig, E. Keil.) 24 S. 0,25 *M.*

23. **Methodik des Turnunterrichts.** Von Moritz Zedtler, Oberlehrer an der Realschule und Oberturnlehrer für die städtischen Turnanstalten in Chemnitz. Chemnitz, Verlag von Eduard Focke. 1875. IV und 128 S. 1,20 *M.*

24. **Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen.** I. Theil. **Das Lehrverfahren im Turnunterricht.** Von Alfred Maul, Direktor der Großh. Turnlehrer-Bildungsanstalt in Karlsruhe. Karlsruhe, Druck und Verlag der G. Braun'schen Hofbuchhandlung. 1876. VIII und 96 S. 1,20 *M.*

25. Grundzüge des Turnunterrichtes für Knaben und Mädchen in Volks- und Mittelschulen. Ein Hilfs- und Handbuch für Schulbehörden, Lehrer und Turnlehrer von Direktor G. H. Weber, Vorstand der k. bayr. Centralturnlehrerbildungsanstalt München. I. Theil: Methodik. München, 1877. Expedition des k. Central-Schulbücher-Verlags. 83 S. 1 M.

Die erste dieser Schriften hatte, wie der Verfasser selbst sagt, ursprünglich mehr einen localen und persönlichen Charakter, d. h. sie war „zunächst als Instruction für die Turnlehrer des Allgemeinen Turnvereins zu Leipzig“ bestimmt, erhält aber durch die vielen treffenden Bemerkungen und Winke über Methodik eine allgemeine Bedeutung.

Die Iselin'sche Schrift gipfelt in 11 Thesen, welche sich auf den Besuch der Turnstunden, die zu handhabende Zucht, die Anschaulichkeit des Unterrichtes, die Unterrichtssprache, die Lehrziele, das Gemeinturnen, die Aufzeichnungen und Messungen der Leistungen, die Aufstellung der Classe, die rhythmische Ausführung der Gemeinübungen, die Stellung des Befehlenden zur Classe und die Stellung der Classe zum Geräthe, die Befehlsstimme, das Turnspiel beziehen.

Zedtler unterscheidet in seiner Schrift zwischen „Allgemeinem“, „Speciellem“ und „Beispielen“. Der allgemeine Theil verbreitet sich unter Anführung mannigfacher Belegstellen, besonders auch aus Spieß über den Nutzen des Turnens, „das Wirken der Seele in Gemeinschaft mit dem Körper“, über Gleichartigkeit und Gegensatz, über Combinierung von Uebungen, über die Gesetze der Aesthetik, wobei besonders auch auf den Unterschied zwischen dem Mädchen- und Knabenturnen, begründet in der Verschiedenheit des Körperbaues, Charakters und der Bestimmung im Leben, hingewiesen wird, über Classenziele und Anderes, was beim Turnunterricht zu beachten ist. Der specielle Theil behandelt die Frei- und Ordnungsübungen, die Reigen, das Geräthturnen, das Spiel, das Kürturnen. Die Beispiele erstrecken sich auf Turnziele für das Knaben- und Mädchenturnen und geben in 21 Thematen Uebungsbeispiele nebst 4 Reigen. Die Schrift bekundet Erfahrung, Beobachtung und Nachdenken über das Turnen, seine Bedeutung und seinen Betrieb, und zeugt von fleißigem Nachlesen einschlagender Werke.

Die Schrift von A. Maul geht noch ausführlicher auf den Turnunterricht und das von dem Turnlehrer zu beobachtende Verfahren ein. Sie umfaßt XIV Haupt- und 67 kleinere Abschnitte. I. Zweck und Gestaltung des Schulturnens. II. Ausbildung und Vorbereitung des Turnlehrers, wobei die früheren und jetzigen Ansprüche an den Lehrer einander gegenüber gestellt werden. III. Grundsätze des Turnunterrichts (die Ansichten des Verfassers berühren sich hier durchweg mit den im §. 1 des 1862 erschienenen „Leitfadens für den Turn-Unterricht in den Preußischen Volksschulen“ ausgesprochenen). IV. Hilfsmittel zur Ueberwachung und Belehrung der Schüler. V. Der Befehl. VI. Beurtheilungen der Leistungen der Schüler (in diesen Abschnitten zeigt sich außer mit Spieß auch vielfache Uebereinstimmung mit dem von H. Rothstein Gesagten und mit dem oben erwähnten Aufsatz: „einige Andeutungen über das Befehligen der Freiübungen“). VII. Die Wiederholungen. VIII. Einfache und zusammengesetzte Uebungen. IX. Gemeinübungen und Einzelübungen. X. Dauerübung und Wettübung. XI. Turnspiele und Kürturnen. XII. Hilfeleistung und Zuchtmittel. XIII. Hindernisse für den Turnunterricht. XIV. Der Lehrgang im Turnunterricht.

Wie zu ersehen, ist der Inhalt ein sehr reichhaltiger, und so ziemlich alle den Turnbetrieb betreffenden Fragen berührender.

Wird auch dem Kundigen nicht wesentlich Neues geboten, so giebt die Schrift doch werthvolle Anhaltspunkte und ist für den Anfänger ein guter Führer.

Die Schrift von Weber stimmt in Vielem mit Maul überein, zieht aber das Mädchenturnen mit in Betracht und giebt in einigen Punkten Erweiterungen, während sie andere kürzer faßt, als Maul, bezw. dieselben kaum berührt.

Aber nicht allein das allgemein Methodische ist in der neueren Zeit Gegenstand der Erörterung gewesen, man hat auch versucht, die richtige Vertheilung des turnerischen Uebungsstoffes auf die Schulen und einzelnen Schulclassen an Stelle der früheren nach der Schwierigkeit der Uebungen geordneten Turnstufen, die in Eiselen's Turntafeln ihren vollkommensten Ausdruck fanden — bezw. auf die verschiedenen Altersclassen durch Aufstellung von Classen- oder Lehrzielen anzubahnen. Es ist dies freilich nicht leicht, da hierbei sich doch manche Gesichtspunkte geltend machen (Gegend, Lebensweise, Ernährung, Erziehung u. s. w.), welche auf die Durchschnittsleistungsfähigkeit der Schüler in derselben Alters- bezw. Schulclasse nicht wenig einwirken.*)

Bereits 1861 hatte M. Böttcher in Görlitz ein noch näher zu besprechendes Turnbuch für Gymnasien und Realschulen in Classenzielen erscheinen lassen. (Derselbe hielt auch auf der Versammlung der schlesischen Turnlehrer 1870 einen Vortrag „über die Vertheilung des Lehrstoffs unter die einzelnen Classen a) höherer Lehranstalten, b) der Mittelschulen, c) der Volksschulen". Deutsche Turnzeitung 1870, No. 23 und 24.)

Von besonderer Bedeutung auch in dieser Beziehung sind die schon erwähnten Bemerkungen Lion's über Turnunterricht in Knabenschulen" (und „über Turnunterricht in Mädchenschulen" 1871, s. später).

Hervorragend ist

„Lehrziel für den Turnunterricht an Knabenschulen. Herausgegeben vom Baseler Turnlehrerverein, bearbeitet von Alfred Maul. Mit einer Einleitung von Friedrich Iselin." Dritte Auflage. Basel, Schweighauserische Buchhandlung (Hugo Richter) 1874. XII und 50 S. 1 ℳ.

Für 3 Altersstufen (Schüler vom 9. bis 11., vom 11. bis 13. und vom 13. Jahre ab) sind die Ordnungs-, Frei- und Geräthübungen und Turnspiele besprochen. Als Direktor der Großherzogl. Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Karlsruhe hat dann A. Maul einen „Lehrplan für den Turnunterricht an Knabenschulen" 1873, in zweiter umgeänderter Ausgabe 1874 bei Friedrich Gutsch in Karlsruhe (47 S.), erscheinen lassen, in welchem für die verschiedenen Alter (Classen) die Lehrziele oder eigentlich richtiger die Uebungen angegeben sind. In ihnen ist auch dem militärischen Turnen in so fern Rechnung getragen, als der Verfasser die in der Armee gebräuchlichen Uebungen mit in den Lehrplan hineinzieht. Auch der Springkasten hat Aufnahme gefunden. Abänderungen des Lehrplanes sind vorgesehen für Turnclassen, in denen „mehrere Schuljahrgänge vereinigt sind" und ebenso bei „unvollständigen Turneinrichtungen".

*) Der Verfasser und sein College G. Eckler haben auf ihren Dienstreisen in dieser Beziehung interessante Beobachtungen gemacht. Innerhalb derselben Provinz sogar finden sich große Verschiedenheiten, z. B. in Schlesien, ja selbst innerhalb derselben Stadt, z. B. in Berlin.

Auch Niggeler stellt „Lehrziele für den Turnunterricht an der bernerischen Volksschule“ auf. Zweite Auflage. Bern 1872. Schulbuchhandlung, Antener. VII u. 37 S. 0,50 M.

In Oesterreich ist ein „Lehrplan für den Turnunterricht an Wiener Volks- und Bürgerschulen“ (für Knaben und Mädchen) von der Turnlehrerverbindung in Wien 1873 und 1874 herausgegeben worden. Der von Hans Hoffer bearbeitete amtliche „Entwurf eines Lehrplans für den Turnunterricht an Volks- und Bürgerschulen für Knaben (Wien, 1874, Verlag des Vereins österreichischer Turnlehrer) ist bereits oben (S. 612) erwähnt. Den Lehrplan für die Seminare in Preußen enthalten in kurzem Umriß die „Allgemeinen Bestimmungen“; für das Königreich Sachsen ausführlicher der „Neue Entwurf einer Lehrordnung für die Volksschullehrer-Seminare“ (Neue Jahrbücher 1873, S. 180 ff.). Für Württemberg vgl. „Deutsche Turnzeitung“ 1873, S. 164 ff., für Baden vgl. „Neue Jahrbücher“ 1873, S. 142 f., für Oesterreich vgl. das „Organisations-Statut der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen in Oesterreich“, Wien, 1874. (Im k. k. Schulbücher-Verlag. Preis 20 Kreuzer.) Erwähnung verdient auch der Vortrag des Seminarlehrers Rufin „über die Vertheilung des turnerischen Lehrstoffs an die einzelnen Curse der Lehrer-Seminare“ (Deutsche Turnzeitung 1870, No. 25).

Für das Turnen an Gymnasien, Realschulen u. s. w. sind in Schulprogrammen wiederholt Lehrpläne und bezw. Classenziele aufgestellt worden.

Die neueren Turnlehrbücher haben die Classen (Altersstufen) vielfach als Eintheilungsgrund genommen. —

Wir nennen nun einige größere, das Ganze der Turnkunst (Gymnastik) umfassende Werke:

26. Die Gymnastik nach dem System des Schwedischen Gymnasiarchen P. H. Ling, dargestellt von Hg. Rothstein. Berlin, E. H. Schröder. 21 M.

Erster Abschnitt: Das Wesen der Gymnastik, Grundlegung und Gliederung ihres Systems u. s. w. Berlin, 1848 und 1849. Mit einer Figurentafel. LXIX und 444 S. 5,50 M.

Zweiter Abschnitt: Die Pädagogische Gymnastik. Zweite umgearbeitete Auflage. Berlin, 1857. Mit 78 eingedruckten Holzschnitten und einem Figuren-Tableau. 286 S. 3 M.

Dritter Abschnitt: Die Heilgymnastik. Berlin, 1847. 2 Figurentafeln. 130 S. 2 M.

Vierter Abschnitt: Die Wehrgymnastik. Berlin, 1851. Mit 2 Figurentafeln. 280 S. 3 M.

Fünfter Abschnitt: Die ästhetische Gymnastik. 3 Hefte. 1854. 1855. 1859. Mit 2 Figurentafeln. 508 S. 7,50 M.

Es würde die Gränze unserer Arbeit weit überschreiten, wollten wir auf eine nähere Besprechung dieses Werkes eingehen. Obgleich in seinem weitschichtigen, mit mühevollstem und rastlosestem Fleiß zusammengearbeiteten Inhalte vielfach und mit Recht sowohl von Seiten der Turner als auch der medicinischen Fachgelehrten in heftigster Weise angegriffen, behält es doch seinen Werth, und verdient nicht, der Vergessenheit anheimzufallen. Besonders die „pädagogische Gymnastik“ enthält viel durchaus Beachtungswerthes und Belehrendes sowohl in der „Darlegung des Begriffs der pädagogischen Gymnastik, ihrer Aufgabe und ihres Gebietes“, als auch

in der „allgemeinen Bewegungslehre“ (vgl. z. B. das über die Mechanik der Muskelwirksamkeit bei den Gliedbewegungen Gesagte) und in den „Uebungen in der pädagogischen Gymnastik“. Hätte der Verfasser es verstanden, einfacher und verständlicher zu schreiben — er schwelgt wahrhaft in Fremdwörtern! — so würde besonders dieser Theil ohne Zweifel eine weit allgemeinere Würdigung erlangt haben.

Wir erwähnen hier auch das von H. Rothstein und Dr. A. C. Neumann herausgegebene, in 4 Bänden (à 6 Mark) von 1854 bis 1857 bei E. H. Schröder in Berlin erschienene „Athenäum für rationelle Gymnastik“ mit vielen beachtungswerthen Aufsätzen.

27. Theoretisches Handbuch für Turner, zur Einführung in die turnerische Lehrthätigkeit. Eine Uebersicht über das Wissensgebiet des Turnens. Von Eduard Angerstein, Dr. med., pract. Arzt, Stabsarzt, städt. Ober-Turnwart und Dirigenten der städt. Turnhalle in Berlin. Halle, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses 1870. XIV u. 413 S. (Mit 51 in den Text gedruckten Figuren.) 4,50 *M.*

Dieses Werk ist klar und verständlich, gediegen in seinem Inhalt und den tüchtigsten Turnschriften zur Seite zu stellen. Es besteht aus 4 Theilen. Der erste Theil behandelt die „naturgeschichtlichen Vorkenntnisse des Turnens“ und giebt das Wissenswertheste über den Bau des menschlichen Körpers, seine Organe und Lebenserscheinungen, um so werthvoller, da der Verfasser ja zugleich wissenschaftlich gebildeter Arzt ist; der zweite Theil „die Grundzüge der Geschichte und Entwickelung der Leibesübung“, ist besonders ausführlich in der Entwickelung des Turnens in Berlin unter Jahn, Eiselen und unter des Letzteren Schülern. Der dritte Theil „Systematik des Turnens“ giebt eine systematische Uebersicht über das Turngebiet; der vierte Theil „Methodik des Turnens“ hätte etwas eingehender behandelt werden können. Die Abbildungen gereichen aber dem sonst so vortrefflichen Buche nicht zur Zierde.

Wir fügen diesem Buche gleich bei das ebenfalls 1870 in Köln bei M. Du-Mont-Schauberg erschienene Werk von W. Angerstein, „Das deutsche Turnen, Theorie und Praxis für Turnlehrer, Vorturner und alle Freunde geregelter Leibesübungen“. VIII u. 499 S. (6 *M.*) In diesem Werk giebt der Verfasser verschiedene Aufsätze, welche sich auf die körperliche Leistungsfähigkeit des Menschen, auf Maß, Gewicht und Leistungen beziehen, bespricht den Betrieb des Knaben- und Männerturnens im Allgemeinen und fügt Uebungsreihen hinzu.

28. Volksturnbuch. Im Sinne von Jahn, Eiselen und Spieß und nach den in Berlin am 11. August 1861 von der Versammlung deutscher Turnlehrer angenommenen Grundsätzen bearbeitet von August Ravenstein. Ein Führer auf dem Gebiete des Männer- und Vereins-Turnwesens; auch für Turnlehrer in oberen Knabenschulklassen. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 4 Tafeln Abbildungen und gegen 700 in den Text eingefügten Holzschnitten. Frankfurt a. M. J. D. Sauerländer's Verlag. 1876. XVI und 680 S. 8 *M.* (Erste Auflage 1863.)

In dem Titel spricht sich eine gewisse Beschränkung aus, als ob der Turnlehrer, der auch, oder vorzugsweise, jüngere Knabenclassen, also Elementarschüler, zu unterrichten hat, aus dem Buche nichts Wesentliches lernen könne. Das ist aber nicht der Fall. Das Werk, an das der Verfasser, wie er selbst bekennt, „seine besten Kräfte gesetzt“ hat, ist von allgemeiner Gültigkeit; es enthält eine solche Fülle turnerischen

Stoffes und turnerischer Belehrung, daß Jedem, der richtig zu suchen und zu finden weiß — das ist allerdings nöthig — genug geboten wird. Obgleich zu den Veteranen unter den deutschen Turnlehrern gehörend — er ist 1809 geboren — und in Jahn-Eiselen'schen Anschauungen aufgewachsen, hat der Verfasser doch auch den neueren Turnbestrebungen seine volle Aufmerksamkeit zugewandt. Er hat die Ling-Rothstein'sche Gymnastik nicht unbeachtet gelassen, von Dr. Waßmannsdorff Belehrung über die Turnsprache angenommen, die Jäger'schen Eisenstabübungen in ihrer Bedeutsamkeit gewürdigt, ist besonders aber mit A. Spieß nicht bloß in freundnachbarliche Beziehung und gegenseitigen Meinungsaustausch getreten, sondern hat auch nicht verschmäht, noch von ihm zu lernen. Die beigegebenen Abbildungen erleichtern sehr das Verständniß der Uebungen. Die Turntafeln zum Betrieb der Geräthübungen, auf Seite 557 bis 644, dienen zum unmittelbaren praktischen Gebrauch.

29. **Katechismus der Turnkunst.** Von Dr. M. Kloß, Direktor der Königl. sächs. Turnlehrerbildungsanstalt zu Dresden. Mit 99 in den Text gedruckten Abbildungen. Vierte, durchgesehene, vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig, Verlagsbuchhandlung von J. J. Weber 1874. XII und 271 S. 1,50 *M.* (Erste Auflage 1852.)

Das populär gehaltene und gut geschriebene, viel verbreitete Buch giebt eine allgemeine Uebersicht über das Turngebiet, seine geschichtliche Entwickelung, seine Bedeutung, bespricht die Hauptübungsgattungen und fügt auch einige Notizen über „Leibesübungen, welche die Zwecke des Turnens fördern, ohne aber zum engeren Gebiete der Turnkunst zu gehören", wie Baden und Schwimmen, Eislauf, Fechten und Turnspiele bei. Die Schrift ist zu rascher Orientierung wohl geeignet, ohne aber tiefere Belehrung zu bieten.

Turnlehrbücher und Leitfäden.

1. Turnlehrbücher und Leitfäden, welche nur oder vorzugsweise für die höheren Schulen (Gymnasien, Realschulen, Seminare) bestimmt sind.

Wir fassen zuerst zusammen:

30. Die **gymnastischen Freiübungen** nach dem System P. H. Ling's reglementarisch dargestellt von Hg. Rothstein. 5. Auflage. Mit 4 Figurentafeln, enthaltend 88 erläuternde Figuren. Berlin, E. H. Schröder, Hermann Kaiser 1861. 172 S. 2 *M.* (Erste Auflage 1853.)

Die **gymnastischen Rüstübungen**. Zweite Auflage. Mit 91 erläuternden Figuren. 1861. IV und 136 S. 2 *M.* (Erste Auflage 1855.)

Die **Geräthübungen und Spiele** aus der Pädagogischen Gymnastik. Mit 40 erläuternden Figuren. 1862. IV u. 70 S. 1 *M.*

Die praktischen Turnlehrbücher Rothstein's zeichnen sich durch Uebersichtlichkeit und klare Darstellung aus. Der Umfang der Uebungen ist allerdings sehr beschränkt und genügte schon zur Zeit ihres Erscheinens nicht den Anforderungen des Schulturnens.

In den Freiübungen verdienen noch jetzt die in der Einleitung und den Schlußbemerkungen gegebenen methodischen Winke, desgleichen die „Bewegungen mit Stützung und die Ringe-Uebungen" Beachtung.

Die „Rüstübungen" sind ganz besonders dürftig. Eine eigenthümliche, aber mehr der Heilgymnastik anheimfallende Uebungsgattung sind die „Spezialbewegungen".

Die „Geräth-Uebungen", d. h. die Uebungen mit Handgeräthen, umfassen die Uebungen mit der Keule, die Wurf- und Schleuderübungen, die Uebungen mit Stäben (d. h. mit Springstäben) und Stöcken, mit Leinen, Reifen, Handflaggen und anderen Geräthen. Von Spielen sind nur wenige beschrieben.

An Rothstein schloß sich, allerdings nicht einseitig, sondern mit Hinzunahme anderer zumal auch Spieß'scher Turnübungen an

Dr. J. Methner in seinem „Turnbuch für Schulen, besonders für Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen" (mit 40 in den Text eingedruckten Holzschnitten und 8 lithographirten Tafeln). Berlin, Wilhelm Hertz (Besser'sche Buchhandlung), 1862. VIII und 184 S. (2 M.) Das Buch umfaßt zugleich die Uebungen des amtlichen Leitfadens für den Turnunterricht in den Preußischen Volksschulen von 1862.

Als Nachklang der alten Jahn-Eiselen'schen Schule erscheint das bereits S. 624 erwähnte Buch von

W. Lübeck, „Lehr- und Handbuch der deutschen Turnkunst", zweite ganz umgearbeitete, vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 6 Steindrucktafeln. Frankfurt a. d. Oder. Harnecker u. Comp. 1860. VII und 212 S. 4,50 M.

Und dessen: „Lehranweisung für den Turn-Unterricht der Turnschule. Für Turnlehrer und Vorturner u. s. w." Zweite Ausgabe. Frankfurt a. d. O. 1869. 120 S.

Auch aus der alten (Jahn-Eiselen'schen) Turnschule hervorgegangen, lange in ihrem Geiste weiter geführt und erst in der neueren Zeit den jetzigen Anforderungen entsprechend gestaltet ist

31. H. E. Dieter's Merkbüchlein für Turner. Herausgegeben von Dr. Ed. Angerstein. Siebente, vielfach umgeänderte und vermehrte Auflage. Halle, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 1875. VIII und 264 S. 1 M.

Das Büchlein, auf welches bereits oben S. 624 hingewiesen und das als besonders brauchbar bezeichnet worden ist, hat in der letzten Neubearbeitung (seit 1861 der vierten von Dr. Angerstein besorgten) ganz wesentlich gewonnen.

Die Uebungen sind zum Theil methodischer geordnet, deutlicher und genauer beschrieben, die Turnsprache ist verbessert worden. Besonders aber ist durch die Neubearbeitung der Ordnungs- und Freiübungen in dem Buche eine in den früheren Auflagen hervorgetretene große Lücke ausgefüllt. Man darf es zu den brauchbarsten praktischen Turnbüchern rechnen.

W. Angerstein, „Uebungs-Tafeln zum Gebrauch beim Knaben- und Männerturnen." Köln. M. Du-Mont-Schauberg 1861 u. 1862. 3 Lieferungen von je 20 Tafeln. 3,60 M.

Die Tafeln, in denen besonders Spieß benutzt ist, gehören (oder vielleicht richtiger gehörten) zu den besseren.

32. Der Turnunterricht für Gymnasien und Realschulen. In Klassen-Zielen aufgestellt von A. M. Böttcher, Turnlehrer in Görlitz. Mit 105 lithographischen Abbildungen von Turnübungen. Dritte verbesserte Auflage. Görlitz. E. Remer 1877. 1 ℳ. Erste Auflage 1861.

Der Verfasser, dessen ebenfalls bereits S. 624 gedacht ist, geht davon aus, daß der Turnunterricht in den beiden untersten Classen (Sexta und Quinta) im Spieß'schen Sinne vom Turnlehrer allein ertheilt, während das Geräthturnen von Quarta ab Vorturnern in die Hände gegeben werden solle. Die Uebungen sind in Classenzielen für Sexta bis einschließlich Tertia aufgestellt und zwar für jedes Geräth bzw. jede Uebungsgattung. Von den oberen Classen wird angenommen, daß ihre Schüler als Vorturner verwendet werden. Für diese Classen sind daher keine Classenziele aufgestellt; dagegen sind für Geräthe, welche auch noch in den oberen Classen benutzt werden, besondere „Vorturnerübungen" bestimmt. Die nicht zu Vorturnern sich eignenden Schüler jener Classen bilden besondere Riegen. Der ganze Entwurf beruht auf bestimmten Voraussetzungen, die aber nicht überall zutreffen dürften, was jedoch dem Werthe des Buches an und für sich keinen Abbruch thut. Die Uebungen, besonders die Geräthübungen, sind gut ausgewählt und nicht zu hoch (zu schwer) gegriffen. Einzelne Schüler leisten auch mehr, als das Verlangte. Die beigefügten Abbildungen sind klar und gut ausgeführt.

33. Turnschule für die deutsche Jugend, als Anweisung für die Turnlehrer in Württemberg, bearbeitet von Dr. Otto Heinrich Jäger, vormals a. o. Professor der praktischen Philosophie und Pädagogik an der Hochschule Zürich, derzeit Lehrer an der Turnschule zu Stuttgart. Mit 2 Tafeln Zeichnungen. Leipzig. Ernst Keil 1864. XX u. 232 S. 3,50 ℳ.

Dieses Buches, welches eine neue Richtung im Turnen bezeichnet, ist bereits S. 603 gedacht. Es enthält zunächst „die Grundlagen" (die württembergische Turnordnung und das Statut der Turnlehrerbildungsanstalt), dann als ersten Theil „die Vorübung" nämlich A. die Ordnungsübungen (Stellung und Wendung, Glieder und Rotten, Takt und Marsch, Züge und Halbzüge, Stabgriff und Auf- und Abmarschformen für die Gelenkübungen). B. Die Gelenkübungen (nur ausgeführt mit dem Eisenstab und den Hanteln); als zweiten Theil „die Hauptübung", (Lauf, Sprung, Weitwurf, Zielwurf und Ringkampf), endlich den „Turnplan".

Die zum großen Theil ganz originellen Uebungen ließen sehr die ausführlichere Beschreibung derselben vermissen und machten besonders auch die bildliche Darstellung der Eisenstabübungen zum Bedürfniß. Desgleichen tadelte man an dem Buche mit Recht den Mangel der Geräthübungen der deutschen Turnschule. Diesen Ausstellungen soll nun abhelfen die

34. Neue Turnschule. Von Prof. Dr. Otto Heinrich Jäger, u. s. w. Mit 44 Holzschnitten. Stuttgart. Verlag von Adolf Bonz u. Comp. 1876. IV und 220 S. 3,60 ℳ.

Es ist nicht leicht, diese wieder durch und durch eigenartige Schrift in kurzen Worten zu besprechen. Ihre hohe Bedeutsamkeit ist durchaus anzuerkennen. Das Verständniß derselben aber wird durch die Schreibweise des Verfassers nicht wenig erschwert. Man muß das Buch förmlich studieren, kann dann aber auch viel daraus lernen. Was jedenfalls überaus klar und verständlich ist, das sind die ganz vortrefflichen Zeichnungen, die jede Bewegung, jede Stellung durchaus charakteristisch wieder geben. Schon die Zeichnungen allein verleihen dem Buch einen großen Werth. Der Verfasser bespricht „das Stehen" und im Stehen außer den zur

Gewinnung der Aufstellung nöthigen Ordnungsübungen die „Gelenkübungen“ (mit dem Eisenstab); „das Gehen“ (in 9 Strichzeichnungen werden die verschiedenen Stufen des Gehens von dem straffsten Schritt der Jugend bis zum Dahinschleichen des altersschwachen Greises erläutert) mit Ordnungs- und Gelenkübungen; „das Laufen“; „das Springen“ (hier hat Jäger als neues Uebungsgeräth die einfache, den Turnplatz umgebende Planke gewonnen, er fügt hinzu den Grabensprung und dabei auch den Tauchersprung und das Schwimmen, den Schnursprung); „das Werfen“ (Zielwurf, Heben und Stemmen und Weitwurf); „das Ringen“ (Ringkampf, Ringspiel und Tragspiel, letzteres mit der Andeutung einer ganzen Reihe von Stützübungen); endlich „das Klettern“, unter welcher Ueberschrift der Verfasser den Pferdsprung (er macht die Uebungen an der Planke), den „freien Faustwurf“ (Barren, Planke und andere Stützgeräthe, ferner das Reck [Querbaum]), also Stütz- und Hangübungen und den „Kletterschluß“ begreift, bei welchem letzteren die Beine mit zur Umklammerung des Geräthes dienen. Ein Nachwort schließt das Buch ab.

35. **Uebungsbeispiele für den Turn-Unterricht an Knabenschulen.** **Erste Abtheilung:** Marsch- u. Ordnungs-, Frei- und Stabübungen, für Schüler vom 9. bis 15. Lebensjahre. In Uebungsreihen zusammengestellt von Alfred Maul, Direktor der Großh. Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Karlsruhe. Karlsruhe. Druck von Friedrich Gutsch. 1874.

Zweite Abtheilung: Ordnungsübungen und Uebungen mit Handgeräthen für Schüler im 15. bis 18. Lebensjahr u. s. w.

Und ferner:

Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen. II. Theil. **Die Ordnungs-, Frei- und Stabübungen.** Von Alfred Maul u. s. w. Karlsruhe. Druck u. Verlag der G. Braun'schen Hofbuchhandlung. 1876. VIII. u. 191 S. 2,20 ℳ.

Die **erste Arbeit** giebt Uebungsreihen für die verschiedenen Jahre des Turnunterrichtes; sie bilden die Beispielsammlung zu dem oben erwähnten „Lehrplan“ und berücksichtigen zugleich auch das Mädchenturnen. Die drei ersten Jahre haben je 5 Uebungsreihen — Marsch- und Ordnungsübungen und (vom 2. Turnjahre bis zum 5.) Frei- und Stabübungen. Vom 6. Turnjahre ab werden bei den Ordnungsübungen besonders auch die militärischen Uebungen berücksichtigt. Ferner die Stabübungen verbunden mit schwierigeren Freiübungen. Im 8. und 9. Schuljahre kommen hierzu die militärischen Gewehrübungen und das Gewehrfechten.

Die **zweite Arbeit** giebt nun die **Ordnungs-, Frei- und Stabübungen**, letztere mit möglichster Anlehnung an Jäger (womit wir sehr einverstanden sind), in ausführlicher Darstellung. Der Verfasser hat hierbei besonders die **Zöglinge** der **Lehrerseminare** und „**Lehrer mit ungenügender Vorbereitung für den Turnunterricht**“ im Auge. Der hier gegebene Turnstoff umfaßt die ersten 5 Schuljahre. Zunächst erfolgt die Uebungslehre mit kurzer Uebersicht über die Ordnungsübungen, Frei- und Stabübungen, daran schließen sich „Lehrpläne“ für diese Uebungsgattungen, ausführlicher für die 5 ersten Turnjahre (d. h. die Mittelstufe), summarisch für die obere Stufe, ferner für zusammengesetzte Turnclassen.

Es folgen nun die „Uebungsbeispiele“: A. Ordnungsübungen und Uebungen im Gehen und Laufen; B. Frei- und Stabübungen. Erstes Turnjahr: Drehungen im Stehen, Arm-, Bein-, Rumpfübungen, Hüpfübungen; in den übrigen Turnjahren ebenfalls stets Arm-, Bein-, Rumpf-

übungen und statt der Hüpfübungen im 2. Jahre Gehen, Laufen, Springen, im 3., 4. und 5. Springen. Der letzte Abschnitt giebt das „Beispiel einer Vertheilung des Uebungsstoffes auf 4 Zeitabschnitte des Schuljahres." Der Uebungsstoff ist klar und anschaulich beschrieben, so daß man den Mangel jeder bildlichen Veranschaulichung kaum empfindet (zumal nachdem Jäger's „Neue Turnschule" die trefflichen Abbildungen der Stabübungen gebracht hat). Ob man schon im zweiten Schuljahre die Stabübungen „fast durchweg an die Stelle bloßer Freiübungen" setzen solle, — darüber ließe sich doch streiten.

In Bezug auf die Turnsprache, die „angewendeten Kunstworte und Befehlsweisen" ist noch zu bemerken, daß als solche vielfach die in der Militärgymnastik (und dem amtlichen „Neuen Leitfaden für den Turnunterricht in den Preußischen Volksschulen") gebräuchlichen angewandt worden sind, worüber sich der Verfasser im „Lehrverfahren im Turnunterricht" und im Vorwort zu diesem Buche näher ausspricht.

H. Sermond, „Handbuch für den Turnunterricht in Elementar- und höheren Schulen". Mit 24 in den Text gedruckten Figuren. Freiburg im Breisgau. Herder'sche Verlagsbuchhandlung. 1872. XII und 98 S. 1 ℳ.

In 2 Theilen werden erstens die Freiübungen (auf und von der Stelle) und zweitens die Geräthübungen und Gerüstübungen behandelt. Die Uebungen schließen sich, soweit sie in den Elementarclassen zu betreiben sind, ziemlich genau an den Preußischen Leitfaden an, die Auswahl ist im Ganzen nicht ungeschickt, gegen die turnerischen Bezeichnungen könnte man Manches einwenden. Weit bedeutender und reichhaltiger an Inhalt ist das Werk von

K. Kapell, „Classenziele für den obligatorischen Turnunterricht an Gymnasien und Realschulen." Ein Hülfsbuch für Turnlehrer, Direktoren und Schulinspektoren. Freiburg im Breisgau. Herder'sche Verlagsbuchhandlung. 1875. 170 S. 1,60 ℳ.

Der Verfasser, der auch andere geschätzte Turnbücher hat erscheinen lassen, will in diesem Werk „ein sicheres Hülfsmittel zur erfolgreichen Handhabung des Turnunterrichts an Realschulen und Gymnasien" bieten. Und in der That giebt das mit großem Fleiß bearbeitete Buch einen guten Anhalt und bietet besonders für solche Lehrer, denen die eigene Vorbereitung für den Turnunterricht und selbstständige Disponierung des Stoffes unbequem oder auch nicht möglich ist, ein ganz geeignetes Hülfsbuch dar. Sie haben Alles bei der Hand und haben nur nöthig, sich die Uebungen auszuschreiben bzw. vom Buche abzulesen oder — auswendig zu lernen (was aber manchem erst recht unbequem sein dürfte). Man erkennt aber gerade an diesem Buche, wie schwierig es ist, solche bestimmte Classenziele als allgemein gültige aufzustellen. Denn wir würden unseren Secundanern und Primanern kaum noch zumuthen dürfen, immer wieder die Elementarübungen der unteren Classen zu wiederholen. Auch müßten die leichten Holzstabübungen mit den unteren Classen abschließen und den oberen bzw. mittleren statt ihrer nur der Eisenstab und die Hantel in die Hand gegeben werden. Erst mit den Secundanern das Pferdspringen zu beginnen, erscheint auch zu spät.*)

---

*) Ganz neu und uns noch nicht zu Gesicht gekommen ist das Buch von Hans Böhm, „Das Geräthturnen". Ein praktisches Handbuch für Turnlehrer und Vorturner in Turnvereinen, sowie für Turnlehrer an Schulen. Mit 138 Holzschn. nach Originalzeichnungen. 13 Bogen 8⁰. 2,80 ℳ.

Wir nennen nun noch einige Turnschriften, die ausdrücklich auch noch für die Seminare bestimmt sind, ohne aber für dieselben auch nur annähernd auszureichen. So z. B. C. R. Vogelsang, „Leitfaden beim Unterrichte im Turnen. Nach der Spieß'schen Turnlehre bearbeitet". 2. Aufl. 1862. Annaburg (L. Ronne). XIV u. 104 S. 0,75 ℳ. Wenig geeignet. Ferner

Leitfaden für den Turnunterricht an den Schulanstalten des Königreichs Bayern. Zwei Abtheilungen. I. Abtheilung: Für Volksschulen und lateinische Schulen. II. Abth. für Schullehrer-Seminarien und Gymnasien. München, 1864. Im königlichen Central-Schulbücher-Verlage.

Jede Abtheilung besteht aus einem systematischen, die Uebungen aufzählenden und einem praktischen Theil (Vertheilung des Uebungsstoffes, Ausführung der Uebungen, Methode des Unterrichts). Die Uebungen sind sehr dürftig.

C. Buhle „Leitfaden beim Unterrichte im Turnen. Zunächst für die Seminarien bearbeitet." Bautzen, 1865. 102 S. Der Hauptinhalt, „der Gang, die Ordnung des Turnunterrichts" ist zumeist wörtlich Lion entnommen. Es kommen dann einige Spiele, und auf 38 Seiten „Anstands- und Bildungsregeln" für den Seminaristen!

Andere, zugleich für die Seminare geeignete und bestimmte Lehrbücher s. später.

Wir kommen ferner zu einigen Schriften: Turnmerkbüchlein (das Dieter'sche ist schon genannt), Zusammenfassungen der Turnübungen auf Turntafeln u. s. w., welche, zum größern Theil nur die Geräthübungen umfassend, zum Theil aber auch die Freiübungen mit heranziehend, und gar nicht oder nur ganz kurz die Uebungen erläuternd, zumeist für die Vorturner in Turnvereinen oder in den höheren Unterrichtsanstalten bestimmt sind. Auch in den Seminaren sind mehrere derselben verwendbar. Solche Schriften sind

J. G. A. Lasche und R. Seidemann, „Systematisch-praktischer Unterricht im Turnen für Knaben und Erwachsene" u. s. w. Mit 60 Zeichnungen. Dresden u. Leipzig, Klemm, 1852. IV u. 104 S. Der Verfasser steht auf Spieß'schem Standpunkte.

G. C. Bode, „Die Turnübungen in Tafeln nach ihren Arten geordnet, vermehrt und nach den besten Quellen bearbeitet". Offenbach a. M., 1861. Druck von Köhler und Teller. 44 T. 6 ℳ.

R. Wuttke, „Turnbüchlein". Neiße, Rosenkranz u. Bär, 1861. 81 S. Dazu 2 Hefte Abbildungen.

K. Stolte, „Turnbüchlein, Zusammenstellung von riegenweis vertheilten und nach Uebungszetteln geordneten Turnübungen zum Gebrauch für Turnlehrer, Vorturner" u. s. w. Neubrandenburg 1862, H. Gentz. 112 S.

A. Ravenstein, „Turntafeln für die Frei- und Ordnungsübungen und das Turnen an und mit Geräthen. Als Vorturnerbüchlein aus Ravenstein's Volksturnbuch besonders abgedruckt". Frankfurt a. M., Sauerländer, 1863. 160 S. 1 ℳ.

Benjamin Schmidt, „Turntafeln für Turnvereine und Schulen". Kiel, 1868, Commissionsverlag von J. G. L. Castagne. 46 Blätter. 0,50 ℳ.

K. Kapell, „Handbuch für Vorturner der (Männer-)Turnvereine. 3. Aufl. Stade, A. Krakau, 1873. VI u. 158 S. 2 ℳ.

Erste Aufl. 1862. Eine anerkannt tüchtige Schrift. Ebenso die andere Schrift von Kapell: Zusammengesetzte Uebungen am Reck, Barren und Pferde. Münster, 1872, Selbstverlag. 48 S. 1 ℳ.

Dr. Moritz Kloß, „Turn-Merkbüchlein für Schul-Turnanstalten. Zum Handgebrauch für Turnlehrer, Vorturner und Turnschüler". Leipzig, J. J. Weber, 1864. VIII u. 52 S. 0,50 ℳ. Für Vorturner verwerthbar. (Wir wollen hier der Turnschule des Soldaten von Dr. Kloß, Leipzig, 1860, J. J. Weber, wenigstens gedenken, wenn dieselbe auch außer dem Bereiche unserer Besprechung liegt.)

F. Rödelius, „Turnübungen der ersten und zweiten Stufe. Zum Gebrauche für Vorturner zusammengestellt". Breslau, 1865. Selbstverlag. (Nicht im Buchhandel erschienen.)

Dr. Emil Müttrich und Dr. Konrad Friedländer: „Merkbüchlein zum Geräthеturnen für Vorturner höherer Lehranstalten". In zweiter Auflage durchgesehen und verbessert von Dr. Emil Müttrich. Elbing, 1871, C. Meißner. VI u. 96 S. 0,50 ℳ. Erste Auflage 1867.

F. Kaufmann, „Merkbüchlein für Geräthеturnen. Im Auftrage der Cöthener Vorturnerschaft bearbeitet". Vierte vermehrte und verbesserte Auflage. Cöthen, Otto Schulz, 1875. 120 S. 0,50 ℳ. Erste Auflage 1867.

Ludwig Puritz, „Merkbüchlein für Vorturner in oberen Klassen höherer Lehranstalten und in Turnvereinen". Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 107 Abbildungen in Steindruck. 0,75, gebunden 0,85 ℳ. 147 S. Erste Auflage 1873.

Diese letzten drei Merkbüchlein mit gruppenweiser Zusammenstellung von Uebungen gehören (nebst dem Kapell'schen) zu den besten und verdienen die vollste Beachtung. Besonders hervorragend ist das Merkbüchlein von Puritz, welches auch noch den Vorzug hat, mit einer größeren Anzahl von Abbildungen versehen zu sein, welche das Verständniß sehr erleichtern.

Zu nennen sind auch zwei Büchlein, die allerdings zunächst für das locale Bedürfniß verfaßt worden sind, nämlich:

C. Bernhardt und H. Greven, „Merkbüchlein für Turner". Zweite Auflage, besorgt von W. Engel, 1876. 44 S. 0,75 ℳ. — und Dr. C. Krause, „Leitfaden für Vorturner an höheren Schulen, zunächst bestimmt für den Turnbetrieb am Gymnasium zu Zerbst". Zerbst, 1873, C. Luppe. 42 S.

Und schließen wir endlich hieran zwei kleine Schriften von Dr. H. Börner, „Turnstunden für niedere und höhere Schulen in 4 Cursen zu je 80 Stunden (im engen Anschluß an den „Leitfaden für den Turnunterricht in den Preußischen Volksschulen" und dessen Erweiterung für höhere Schulen durch Dr. Methner in seinem „Turnbuch für Schulen"). Ruhrort, Andreä u. Comp., 1876.

I. Cursus. Sexta. 9. 10. Lebensjahr. IX u. 79 S.

II. Cursus. Quinta. Quarta. 10. bis 12. Lebensjahr. 104 S.

Der Verfasser hat sich die große Mühe gemacht, den gesammten Uebungsstoff für die Classen auf die einzelnen Stunden zu vertheilen, dergestalt, daß je 80 Lectionen und Stunden sich für das Jahr ergeben. Er will damit nicht nur den Lehrern eine Erleichterung gewähren, sondern auch den Vorturnern — die ja noch immer an vielen Schulen auch für

die unteren Classen wegen des Zusammenturnens in größeren Abtheilungen ein nothwendiges Uebel sind — ein Hülfsbuch in die Hand geben, mit welchem sie ganz sicher ihren Unterricht an die Schüler ertheilen können. Letzteres läßt sich hören, aber in Bezug auf den Lehrer dürften nicht wenige es doch vorziehen, sich auf eigene Füße zu stellen. Ob in allen Lectionen der Stoff wirklich ausreicht?

Wir führen nun einige Schriften auf, welche mit **einzelnen Uebungsgattungen ausschließlich sich beschäftigen**, also gewissermaßen als Monographien zu betrachten sind.

36. Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen. Für Turnvereine im Auftrage des Ausschusses der deutschen Turnvereine bearbeitet von **J. C. Lion**. Fünfte verbesserte Auflage. Mit 133 Holzschnitten. Leipzig, Robert Friese. 1875. VIII u. 155 S. 2 *M*. Erste Auflage 1862.

Die fünfte Auflage spricht am besten für den Werth dieses Buches und die Verbreitung desselben, aber nicht bloß die Turnvereine, für welche es übrigens eine allgemein gültige Norm zur Betreibung der Frei- und Ordnungsübungen überhaupt erst geschaffen hat, sondern auch der Schulturnunterricht kann das Buch sehr wohl verwerthen und es dürfte nur wenige neu erschienene Turnbücher geben, in welchen nicht Spuren von der Benutzung des Lion'schen Buches nachzuweisen wären.

Dasselbe bespricht zuerst das Wesen und den Betrieb der Freiübungen in sehr knapper, vielleicht zu knapper Weise, giebt dann eine Uebersicht dieser Uebungen, in welcher dieselben nach den Gliederthätigkeiten geordnet sind, hierauf eine reiche Beispielsammlung von Freiübungen. Es folgen die Ordnungsübungen, zunächst Erläuterungen ihres Wesens und Betriebes, dann ihre Uebungslehre, letztere von ganz besonderem Werthe wegen ihrer Klarheit und des Reichthums der zur Besprechung und Anschauung gebrachten Formen. Endlich „Uebungen mit gegenseitiger Ergänzung", wie sie der Verfasser nennt, und „Uebungen mit gegenseitiger Unterstützung", und schließlich einige „ausgewählte Verbindungen bei Schauturnen des Allgemeinen Turnvereins zu Leipzig". Wir lassen gleich hier ein zweites Werk von Lion folgen, nämlich

37. Die Turnübungen des gemischten Sprunges. Dargestellt in Bild und Wort und mit Unterstützung des Ausschusses der deutschen Turnvereine herausgegeben von **J. C. Lion**. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 299 Abbildungen in Holzschnitt. Leipzig. Verlag von Ernst Keil 1875. X und 240 S. 3 *M*. Erste Auflage 1866.

Nicht ohne Absicht scheint in dem Titel Bild vor Wort gesetzt zu sein. Man darf behaupten, daß dasselbe auch ohne den erläuternden Text allein in den Abbildungen in der Hauptsache verständlich wäre.

Wir haben hier kein eigentliches praktisches Turnlehrbuch vor uns, sondern eine Monographie, die eine besondere Turnart in allen ausführbaren Formen nahezu erschöpft und somit die feste technische Grundlage giebt, auf der sich jedes Turnbuch für diese Uebungen aufbauen muß. Erst wenn alle Turnarten in derselben Weise in Bild und Wort bearbeitet sein werden, wird ein wirklich umfassender Ueberblick über das ganze Turngebiet möglich, und dann kommt es bei Bearbeitung eines Turnlehrbuches nur darauf an, das für den Zweck desselben Dienliche mit sicherem Verständniß aus der unbeschränkt gebotenen Fülle des Stoffes auszuwählen.

Die Uebungen des gemischten Sprunges sind die Uebungen, bei denen eine Verbindung von Stemmübungen oberer und unterer Glieder als Verbindung von Stütz und Sprung stattfindet. Sie zerfallen in 2 Hauptarten: in solche, bei denen die Hände ihren Halt an einem feststehenden, und solche, bei denen sie den Halt an einem beweglichen Geräthe finden. Zur erstern Art gehört das Pferdspringen, die letzte Art umfaßt das Stabspringen. Als wichtigste Uebungsart wird auch am ausführlichsten, mit 233 Abbildungen, das Pferdspringen behandelt, auch unter Berücksichtigung des Springens am lebendigen Pferde. Es folgt dann das Tischspringen, das Springen am Kasten, am Springreck, das Bockspringen, hierauf kommen Gesellschaftssprünge (ohne Geräth, am Pferd, am Tisch), das Springen am Balken, und endlich das Stabspringen.

38. **Die Freiübungen und ihre Anwendung im Turnunterricht.** Herausgegeben auf Veranlassung des Schweizerischen Turnlehrer-Vereins von Alfred Maul, Lehrer am Realgymnasium und an der Gewerbeschule zu Basel. Darmstadt. Johann Philipp Diehl. 1862. XV und 175 S. 1,60 *M*.

Der Verfasser giebt in dieser bedeutenden Schrift einen klaren und vollen Ueberblick über das Gebiet der Freiübungen, als einen wichtigen Zweig des Turnunterrichtes und sucht „besonders die Behandlung derselben im Sinne Spießens in deutlichen und kurzen Zügen klar zu machen“. Er will zwar das Studium der Spießischen Turnbücher durch sein Werkchen „nicht überflüssig“ machen, allein es soll wenigstens dazu dienen, „dieses Studium wesentlich zu erleichtern“. Nach allen Seiten hin werden die Freiübungen besprochen, auch auf die früheren Anfänge vor Spieß wird zurückgegangen und die Rothstein'sche Auffassung und Behandlung der Freiübungen einer eingehenden (zum Theil vielleicht zu strengen) Kritik unterzogen. Der Verfasser spricht über Begriff, Werth und Anordnung der Freiübungen, giebt eine Auswahl derselben im Stehen, Gehen, Hüpfen, desgleichen der Freiübungen zweiter Ordnung d. h. solcher, bei welchen „auch andere Leibestheile (als nur die Füße) stemmend den Körper tragen“ (Uebungen mit Kniestehen, Sitzen, Liegen, Liegestand, verkehrten Stand), behandelt die Ausführung der Uebungen, die Unterrichtsstufen, die Classenziele in den Freiübungen und endlich den Betrieb derselben.

39. **Die Ordnungsübungen des deutschen Schulturnens.** Mit einem Anhange: **Die griechisch-makedonische Elementartaktik** und das **Pilumwerfen.** Von Dr. Karl Waßmannsdorff. Mit erklärenden Zeichnungen. Frankfurt a. M. J. D. Sauerländer's Verlag. 1868. XVI und 182 S. und VII und 60 S. 4 *M*.

Der „Anhang“ ist unter jenem Titel 1867 auch besonders herausgegeben.

Man kann diese Schrift in gewissem Sinne eine Ergänzung der vorigen nennen. Sie behandelt die Ordnungsübungen theoretisch, dieselben in allen Möglichkeiten ihrer Bewegungsformen darstellend. Das Buch muß jeder selbstständig arbeitende Turnlehrer durchaus studieren. Den Stoff zum praktischen Turnunterrichte muß er sich aus dem Buche aber erst zurecht legen.

In der „griechisch-makedonischen Elementartaktik“, die von Professor Dr. Köchly mit einem Vorworte versehen ist, hat der Verfasser versucht, mit Zuratheziehung der alten griechischen Militär-Schriftsteller sämmtliche Befehlsworte, die in der griechischen Taktik gebraucht wurden, zusammenzustellen, zu ordnen und bzw. durch entsprechend gebildete neue zu ergänzen. Es ist ihm dies in der That so gut gelungen, daß man mit den Schülern

die taktischen Formationen der Griechen mit verhältnißmäßig geringer Mühe und in kurzer Zeit durchnehmen kann.

40. Reigen und Liederreigen für das Schulturnen aus dem Nachlaß von Adolf Spieß. Mit einer Einleitung, erklärenden Anmerkungen und einer Anzahl von Liedern, herausgegeben von Dr. K. Waßmannsdorff. Frankfurt a. M. J. D. Sauerländer's Verlag. 1869. VIII und 157 S. 2,25 *M.*

Für diese Arbeit gebührt dem Verfasser besonderer Dank, denn in ihr ist eine ganze Anzahl schöner Reigen, die A. Spieß zusammengestellt, der allgemeinen Benutzung zugänglich gemacht. Auch der vortreffliche Reigen von Marx zu dem Liede: „Ich weiß nicht, was soll es bedeuten" ist eingefügt. Der Beschreibung der Reigen gehen einleitende Bemerkungen voraus.

„Liederreigen für das Schulturnen." Bearbeitet und herausgegeben von Wilhelm Buley, Turnlehrer u. s. w. in Linz und Franz Pammer, weiland Direktor der Mädchen-Bürgerschule in Linz. Mit 179 Figuren. Wien, 1877. A. Pichler's Wittwe und Sohn. 195 S. 2,40 *M.* Enthält eine reiche Auswahl von Reigen.

Die Freiübungen haben auch von anderer Seite besondere Bearbeitung erfahren. Rothstein's Freiübungen sind bereits erwähnt. Wir nennen dazu

Rud. Rädsch, „Das Turnen in den Freiübungen, ein Lehr- und Merkbuch für Jedermann." Sorau, 1861. E. H. Heinrich. 0,60 *M.*

F. Hesse, „Drei Turntafeln zu Freiübungen". Gera. Hermann Kanitz. Gr. Folio. 1862. 1,50 *M.*

Dr. A. Münchenberg, „Das System der Freiübungen". Königsberg, 1863. Selbstverlag. 42 S. und eine lith. Tafel. 1 *M.*

J. Weigand jun., „Die Freiübungen des deutschen Turnens". Glauchau. Constantin Vieweg. 1864, VII u. 191 S. 1,20 *M.*

Eine Zusammenstellung von einer großen Reihe von Bewegungsmöglichkeiten im Stehen, nebst „Verbindungen und doppelten Verbindungen" im Gehen und Stehen, Hüpfen, Hüpfen und Gehen, Laufen, zugleich so eingerichtet, daß die Uebungen mit Musikbegleitung ausgeführt werden können. Gegen die praktische Verwendung mancher dieser Uebungen lassen sich Einwendungen machen.

Ernst Eduard Bircher, „Die Freiübungen zum praktischen Gebrauch geordnet für Schulen und Turnvereine". Leipzig. J. J. Weber. 1868, XII und 73 S. 1 *M.*

Eine übersichtliche und klare Zusammenstellung von meist brauchbaren Uebungen.

F. Kaufmann, „Merkbüchlein für Freiübungen". Cöthen. Otto Schulze. 1875. 78 S. 0,75 *M.*

Frei-, Ordnungs- und Stabübungen, nach Gruppen geordnet, und Zusammenstellungen in reigenartiger Form. Praktisch verwerthbar.

Für das Ringen giebt es auch Anleitungen. Z. B.:

A. Birmann, „Anleitung zum Ringen". Zweite vermehrte Auflage. Mit 19 lithogr. Tafeln. Aarau, 1870. Sauerländer. 22 S. 1,20 *M.*

Die Reck- und Barrenübungen wurden besonders bearbeitet von

L. Zimmermann, „Turntafeln für das Reck", 2. Auflage. „Turntafeln für den Barren", 2. Auflage. Dresden. Grimm. 1862. Jede 0,50 *M.*

Moritz Kloß, „Hantel-Büchlein für Zimmerturner". Vierte vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 26 in den Text gedruckten Abbildungen. Leipzig. J. J. Weber. 1872. XXII mit 114 S. 1 ℳ. Erste Auflage 1858.

Nicht bloß von dem Zimmerturner, sondern auch von dem Turnlehrer in seinem Turnunterrichte gut zu gebrauchen.

Auch die Uebungen mit den Eisenstäben haben besondere Bearbeitungen erhalten; nämlich von

A. M. Böttcher, „Die Uebungen mit dem Eisenstabe in Wort und Bild. Görlitz, in Commission von E. Remer, 1870. 4 und XX S. 1,20 ℳ.

J. Niggeler, „Anleitung zum Turnen mit dem Eisenstab". Mit 48 Figuren. Zürich, Druck und Verlag von Friedrich Schultheß, 1875. VII u. 68 S. 1,80 ℳ.

Otto Bräunlich und Carl Leonhardt, „Das Turnen mit dem Holz- und Eisenstabe. Für Schulanstalten, Turnvereine und Zimmerturner bearbeitet. Mit 73 Holzschnitten. Jena, Otto Deistung's Buchhandlung (Hermann Dabis), 1876. VIII u. 64 S. 1 ℳ.

Die drei Schriften sind zu gebrauchen, wozu auch die bildlichen Darstellungen — die Böttcher'schen dürften die besten sein — das Ihrige beitragen, wenn dieselben auch weit gegen die Abbildungen in Jäger's „Neuer Turnschule" zurück stehen. Am klarsten ist die Beschreibung bei Niggeler — eigentlich Jäger'sche Stabübungen sind es freilich nicht. Diesen nähert sich wohl am meisten die dritte Schrift.

Besondere Bearbeitung einzelner Uebungsarten, Uebungsreihen an bestimmten Geräthen weisen auch die Turn-Zeitschriften auf.

---

2. Turnlehrbücher und Leitfäden, welche nur oder vorzugsweise für die Volksschulen (Bürgerschulen, Mittelschulen) bestimmt sind.

Vorzugsweise für diese Schulen abgefaßte Turnlehrbücher gab es in den fünfziger Jahren nur wenige. Aus dem Jahre 1850 sind die „Turntafeln für Mädchen- und Knabenturnen u. s. w., von H. O. Kluge (Berlin, G. Reimer), zu vermerken. Eine andere Arbeit, welche an Lübeck und Rothstein, in der Hauptsache sich aber an Spieß anlehnt, hat längere Zeit eine gewisse Geltung und Bedeutung besessen, nämlich der

Leitfaden für den gesammten Turn-Unterricht. Herausgegeben von Rudolph Schultze, Gymnasial-Turnlehrer und Vorsteher einer Turn- und Fecht-Anstalt, und Ed. Angerstein, Dr. der Medicin und praktischer Arzt. Erster Theil. I. und II. Turnstufe. Turnunterricht in Knaben- und Mädchenschulen. Auch unter dem besonderen Titel: Leitfaden für den Turn-Unterricht in Knaben- und Mädchenschulen. Zweite Auflage. Berlin 1861. Selbstverlag. VII und 233 S. 2 ℳ. Erste Auflage 1858.

Man muß es bedauern, daß der Schrift nicht der zweite Theil einst hinzugefügt worden ist. Es hätte durch dieselbe bei zweckmäßiger Umarbeitung dauernd ein gutes und praktisches Turnbuch geschaffen werden können. Dieses Verdienst gebührt der

41. Turnschule für Knaben und Mädchen. Von J. Niggeler, Turnlehrer an der bernischen Kantonsschule und Inspektor für das Turnen an den Mittelschulen des Kantons Bern.

Erster Theil. Das Turnen für die sechs ersten Schuljahre. Sechste, umgeänderte und verbesserte Auflage. Zürich, Druck und Verlag von Friedrich Schultheß. 1876. V und 188 S. 1,80 ℳ. (Erste Auflage 1860.)

Zweiter Theil. Das Turnen für das siebente, achte und neunte Schuljahr. Fünfte umgeänderte und verbesserte Auflage. Zürich, 1877. IV und 231 S. 1,80 ℳ. (Erste Auflage. 1861.)

Dieses von Spieß'schem Geiste durchdrungene Turnbuch gehört zu den besten. Der Verfasser ist stets bemüht, in den neuen Auflagen den sich immer mehr klärenden Anschauungen Rechnung zu tragen, die Uebungsgattungen zu erweitern, die Uebungen im Einzelnen zu sichten, neu Gewonnenes, wenn es sich als zweckmäßig bewährt hat, mit aufzunehmen. Der Lehrstoff ist in der letzten Auflage in Unterrichtsstufen, welche bestimmte Schuljahre umfassen, zerlegt worden. Die Uebungen sind bis zum vollendeten 16. Lebensjahre berechnet, sollen sich also auch noch auf die Mittelschulen erstrecken.

Einen großen Abstand gegen diese beiden Schriften: Die Schultze-Angerstein'sche und Niggeler'sche, zeigen die zahlreichen kleinen Turnbücher, welche Anfang der sechziger Jahre, nachdem in Preußen das Turnen auch für die Volksschulen angeordnet worden war, mit sich überstürzender Hast in die Welt gesandt wurden.

So wurden Leitfäden für die Volksschulen verfaßt in Preußen: 1860 von F. W. Vogeler in Berlin; 1861 von Hg. Rothstein in Berlin (Auszug aus seinen gymnastischen Freiübungen); Großmann in Angerburg (diese 3 enthalten nur Freiübungen); Büttner in Bütow (Frei-, Spring-, Stab- und Schwingseilübungen); R. Schultze und Dr. Angerstein in Berlin (in der Hauptsache die Freiübungen ihres Leitfadens); Berger in Luckau (Freiübungen, Spring- und Schwingseilübungen); L. Schulz in Sommerfeld (Freiübungen); J. S. Hennig in Zeitz (Gehen und Marschieren); Bodenburg in Rheydt (Freiübungen und Gerüstübungen); H. Schulze in Sagan (2. Auflage, 1862) (die Gelenkübungen der Jahn-Eiselen'schen Schule und Geräthübungen).

Vortheilhaft hebt sich aus diesen Schriften hervor:

A. M. Böttcher, „Der Turn-Unterricht für die Volksschule", mit 28 lithographirten Tafeln. Görlitz, in Commission der Heyn'schen Buchhandlung (E. Remer), 1861. Dritte Auflage (zugleich als amtlicher Leitfaden für den Turnunterricht in den Großherzoglich Badischen Volksschulen) 1870. Lahr, M. Schauenburg. VI und 114 S. und 28 Tafeln mit Abbildungen. 2 ℳ.

Die Schrift behandelt nach vorausgegangenen allgemeinen Bemerkungen die Freiübungen, Marschier-, Stabübungen, die Uebungen des Gleichgewichtes, die Uebungen im Springen, die Stützübungen auf der Erde und am Barren, die Hang- und Kletterübungen, das Ringen, die Turnspiele, spricht über Schulturnfeste, das Turnen der Mädchen, den Turnplatz und stellt einen Unterrichtsplan auf. Die Abbildungen sind Photographien entnommen und geben die Stellung in größter Treue, allerdings auch mit all den Kleiderfalten und dem den Photographien eigenthümlichen

Gesichtsausdruck wieder. Im Anschluß an das Böttcher'sche Buch sei einer andern Schrift gedacht von

L. J. Bodenmüller (Seminardirektor in Ettlingen) „Beitrag zum Turnunterricht in Volksschulen (auf Grundlage der vom Großh. Oberschulrathe empfohlenen Schrift „Der Turnunterricht in der Volksschule" von Böttcher). Ettlingen. Druck von Friedr. Diehm. 1868. 44 S. Die Schrift giebt Geschichtliches und theilt die (Böttcher'schen) Uebungen in 4 Stufen, je für 2 Schuljahre, ein.

In Gotha schrieb Ed. Mönch 1861 „Turnübungen für die Volksschule", Gotha. J. G. Müller. Es sind Freiübungen („soweit dieselben im Schulzimmer ausführbar sind") und Spiele. Mit 32 Abbildungen.

Im Jahre 1862 erschien, von einer Commission ausgearbeitet, der erste amtliche „Leitfaden für den Turn-Unterricht in den Preußischen Volksschulen" mit 29 in den Text gedruckten Figuren in Holzschnitt. Berlin. Verlag von W. Hertz (Besser'sche Buchhandlung). 92 S.

Dieser Leitfaden, umfassend Freiübungen, Rüst-(Geräth-)übungen (nämlich Stabübungen, Springen, Steige- und Klettergerüst- und Querbaumübungen) und Spiele, erfuhr die heftigsten Angriffe, theils wegen der technischen Bezeichnungen der Uebungen, theils wegen der angeblichen Dürftigkeit des Inhaltes (und des Fehlens der Barren- und Reckübungen). Es erschien 6 Jahre später ein

42. Neuer Leitfaden für den Turnunterricht in den Preußischen Volksschulen. Zweite erweiterte Auflage des „Leitfadens für den Turn-Unterricht" 1862. Mit 53 in den Text gedruckten Figuren in Holzschnitt. Berlin. Verlag von Wilhelm Hertz (Besser'sche Buchhandlung). 1868. 128 S. 1 *M.*

In diesem „Neuen Leitfaden", durch eine Ministerial-Verordnung vom 1. Oktober 1868 ab an Stelle des alten in allen Volksschulen und Schullehrer-Seminaren eingeführt, ist der Stoff des früheren Leitfadens theils umgearbeitet, theils vermehrt worden. Neu hinzugekommen sind: Tiefspringel, Schwebebalken, Barren, Reck. Die Ausstellungen, welche man auch an diesem Leitfaden gemacht hat, erstrecken sich theils darauf, daß die turnsprachlichen Aenderungen nicht in durchgreifenderer Weise geschehen seien, theils darauf, daß man auch jetzt noch den Stoff für zu dürftig erklärt hat (besonders in den Frei- und Ordnungsübungen). Bei Feststellung des Sprachlichen war die Betonung des Zusammenhanges mit dem Militärturnen mit maßgebend (wie in neuester Zeit auch Direktor Maul in Karlsruhe auf das Militärturnen Rücksicht genommen hat).

Was aber den Umfang des Uebungsstoffes betrifft, so sagt die Ministerial-Verfügung vom 21. März 1862 ausdrücklich: „Dabei ist nicht ausgeschlossen, daß namentlich von solchen Lehrern, welche ihre Ausbildung in der hiesigen (d. h. der Berliner) Königlichen Central-Turn-Anstalt erhalten haben, über die Gränzen des Leitfadens hinausgegangen werden kann; die unter allen Umständen zu lösende Aufgabe bleibt aber, daß die Seminaristen befähigt werden, demnächst den gymnastischen Unterricht in den Volksschulen zweckmäßig nach dem Leitfaden ertheilen zu können."

Diese Anschauung ist noch die herrschende. In den „Allgemeinen Bestimmungen" wird §. 28 gesagt, „daß, wo es die Verhältnisse gestatten, über die Gränzen desselben (des Neuen Leitfadens) hinausgegangen" werden könne. Es ist jedem unbenommen, die Uebungen

des „Neuen Leitfadens“ in zweckmäßiger Weise zu erweitern, derselbe soll nur einerseits eine feste Grundlage geben, anderseits die minimale Begränzung des Lehrstoffes bezeichnen. Es ist eine Thatsache, daß an verhältnißmäßig nur wenigen Volksschulen bis jetzt überhaupt der Inhalt des Leitfadens so erschöpft werden kann, daß die Schüler die in ihm enthaltenen Uebungen sich wirklich zum Eigenthum machen. An Mittelschulen sollen auf der Oberstufe einer mehr als sechsclassigen Schule die Aufgaben des Neuen Leitfadens „ergänzt und erweitert“ werden.

Im Anschluß an den Leitfaden erschien 1862 der „Uebungsplan für den Turnunterricht in den Preußischen Volksschulen“ von F. Hupfer (Berlin E. H. Schröder (H. Kaiser)), 32 S. 0,40 M.; 1863 „der Turnunterricht in der Volksschule“ (die Uebungen des amtlichen Leitfadens in Uebungszetteln u. s. w.) von Peter von Cöllen (Aachen, J. Hensen), 0,75 M. (Vgl. auch oben Methner). Auf den „Neuen Leitfaden“ beziehen sich ferner (als Manuscript gedruckte) „Uebungspläne“ (gedruckt zu Halle), 16 S., und das „erste Semester des Turnunterrichts in der Volksschule“ von Alfred Rufin. Wiesbaden, Chr. Limbach 1872 (40 S.). (Vgl. auch oben Dr. Börner.) Unabhängig vom Leitfaden, aber durch Rothstein beeinflußt ist die Schrift von G. Kentenich, „Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichts in Elementarschulen und den unteren Classen höherer Lehranstalten.“ Mit 44 Figuren auf V Tafeln. Bonn 1862, Max Cohen und Sohn. IV u. 76 S. 1,20 M.

Wir haben nun noch aus dem Jahre 1862 eine Schrift zu erwähnen, welche ebenfalls in amtlichem Auftrage erschienen ist und sich größere Anerkennung als jener Preußische Leitfaden erworben hat, nämlich „das Turnen in den Volksschulen. Ein Beitrag zur allgemeinen Einführung geregelter Körperübungen“ von Carl F. Hausmann. Weimar, Hermann Böhlau, 1862. 86 S. mit Titelbild und als Beilage 2 Lieder-Reigen. Diese Schrift ist neu erschienen unter dem Titel:

43. Das Turnen in der Volksschule mit Berücksichtigung des Turnens in den höheren Schulen. Ein nach dem neuesten Standpunkte der Turnkunde bearbeitetes Lehrbuch. Von Carl F. Hausmann, Seminarlehrer in Weimar. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 96 dem Text eingefügten Holzschnitten. Weimar, Hermann Böhlau. 1876. XVI und 264 S. 2,50 M.

Dieses Buch, unter dem Beirath und bzw. der Beihülfe von Dr. Waßmannsdorff und Dr. Lion mit großer Sorgfalt, wissenschaftlichem Sinn und guter Sachkenntniß gearbeitet, enthält nicht nur eine klare, durch gute Abbildungen veranschaulichte Beschreibung der zweckmäßig ausgewählten Uebungen (darunter auch die Uebungen am Springkasten*)) nebst einigen Reigen, sondern es werden in dem Buche auch in kurzer, präciser und durchaus objektiver Weise alle das Turnen, seine Bedeutung, seine Stellung im und zum Leben, zur Gesellschaft u. s. w. berührenden Fragen und Gesichtspunkte besprochen. Man erhält kurze Belehrung über den Bau des menschlichen Körpers, seine Lebensfunktionen, über Hülfeleistungen bei Verletzungen u. s. w., über die Turnsprache, Turnräume,

*) Die Uebungen an diesem Geräth waren von dem Unterzeichneten schon in einem 1861 angefertigten Entwurfe zu einem Leitfaden für den Turnunterricht in den Elementarschulen aufgenommen worden. Man hielt dieselben aber damals nicht für zweckmäßig für die Volksschule. Euler.

die Turnziele, Unterrichtsweisen, man erhält Lehrpläne und Lehrbeispiele, findet auch geschichtliche Andeutungen — es wird also viel geboten.

Was wir aber vermissen, das sind bei den Freiübungen die durchgehenden Befehlsworte (Commandos). Diese richtig zu bilden, gehört zu den schwersten Aufgaben für den Turnlehrer in der ersten Zeit seines Unterrichtes, und ein fester Anhalt oder vielmehr positiv Gegebenes würde ihm von großem Werthe sein.

Auch Sachsen hat 1863 seinen amtlichen Leitfaden erhalten, 1873 neu aufgelegt unter dem Titel

44. Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichtes. Zunächst für die Elementarvolksschulen des Königreichs Sachsen auf Veranlassung des K. S. Ministerii des Cultus und öffentlichen Unterrichtes bearbeitet von Dr. phil. Moritz Kloß, Director der Königl. Turnlehrer-Bildungsanstalt in Dresden. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 49 Figuren, einem Grundriß von Turnräumen und 6 Liedern. Dresden. G. Schönfeld's Verlagsbuchhandlung (C. A. Werner) 1873. VIII und 191 S. 2,40 ℳ.

Diese sehr stoffreiche, in der 2. Auflage noch vermehrte und sprachlich verbesserte Schrift giebt eine solche Fülle von Uebungen, daß es schwer fallen dürfte, in der Volksschule und auch der Mittelschule, selbst unter günstigen Verhältnissen alles zu verwerthen, und daß der Lehrer sich erst die Uebungen wird besonders auswählen müssen. Manche Geräthübungen der dritten Stufe dürften auch zu schwer sein. Ob diese mannichfachen Gangbewegungen, die verschiedenen Arten des Wiegeschrittes, die Schrittzwirbel u. s. w. auch für die Knaben zu empfehlen sind — diese Frage möchten wir erst dann bejahen, wenn der einfache Gang und Lauf in fester, sicherer Weise eingeübt ist. Die Einleitung giebt Begriffliches, Physiologisches, bespricht die Stellung des Turnens zur Schule u. s. w., das Turnen der Mädchenschulen, die Einrichtung für den Turnunterricht. Es folgen die Uebungsgattungen, die Frei- und Ordnungsübungen, Stabübungen (Holz- und Eisenstab), die Schwingseil-, Spring-, Barrenübungen, die Uebungen am Stangengerüst, die Reck- und Rundlaufübungen, die Uebungen am Bock, das Laufen, endlich eine tabellarische Vertheilung des Turn-Unterrichtsstoffes auf 42 Schulwochen, und eine Bücherkunde. Auch finden wir 6 Reigen. Wie dies bei einem so bewährten Pädagogen und Turnlehrer selbstverständlich ist, erhalten wir überall gute, klare und eingehende Belehrung.

Des Leitfadens für den Turnunterricht an den Schulanstalten des Königreichs Bayern haben wir schon gedacht.

Für Hessen-Darmstadt erschien 1866 der 1875 neu bearbeitete

45. Leitfaden für den Turnunterricht in den Volksschulen von F. Marx, Turn-Inspector für das Großherzogthum Hessen und Turnlehrer am Gymnasium zu Darmstadt. Bensheim 1875. Verlag der Lehrmittelanstalt. J. Ehrhardt u. Comp. XII und 96 S. 1 ℳ.

Die Schrift will den Volksschulen nur das durchschnittlich wirklich Ausführbare geben. Mit Vorliebe werden die Ordnungsübungen behandelt — sie nehmen über die Hälfte des Textes in Anspruch — und zwar in ganz vortrefflicher, überaus klarer und anschaulicher Weise. Es ist hier der rechte Ton den Schülern gegenüber getroffen. (Man vergleiche z. B. die Einübung des Schrittwechsels und Schrittwechselganges S. 13 ff.) Die Freiübungen kommen etwas kurz weg und wünschenswerth wären auch bei ihnen die Befehlsbezeichnungen gewesen (nur wenige sind gegeben),

ebenso bei den Stabübungen. Außer diesen werden Uebungen am langen Schwingseil, im Springen, am Stangengerüst, an der wagerechten und Doppelleiter, am Schwebebaum, Stemmbalken, Barren, Reck und Bock (ob der überall zu beschaffen sein wird?) in hinlänglicher Zahl aufgeführt.

Anton Tiß, „Leitfaden für Vorturner an der Volksschule." Löwenberg, Köhler'sche Buchhandlung (Paul Holtsch). 1867. 46 S. 3. verbesserte und vermehrte Auflage unter dem Titel: „Leitfaden für das Geräthturnen in der Volksschule." 47 S. 0,30 M.

Ein kleines, aber praktisches und gut zu gebrauchendes Turnbuch.

Dem Jahre 1868 gehört noch ein beachtenswerthes Buch an von

C. Kapell, „Das Knabenturnen. Zum Gebrauch für angehende Turnlehrer dargestellt." Aachen. Commissions-Verlag von Benrath und Vogelsang. 1868. IV und 152 S. 2 M.

Das Buch gehört zu den besseren und giebt dem Lehrer mannichfache, aus eigener Erfahrung geschöpfte praktische Belehrung und gute und verständige Winke.

In der Schweiz erschienen 1869 unter dem Einfluß von Niggeler's „Turnschule" von

Ad. Vollmy „Turnübungen für die Elementarschulen des Cantons Basellandschaft. Ausgeführt während des basellandschaftlichen Lehrercursus" u. s. w. Liestal, 1869, Brodbeck, und von

J. J. Egg, „Leitfaden für den Turnunterricht in der Zürcherischen Volksschule. Im Auftrag des Erziehungsraths bearbeitet." Zürich, Druck von J. Herzog. 1869. 111 S. 1,10 M.

Die Schrift behandelt zuerst die Uebungen der Elementarschule: Freiübungen, Ordnungsübungen, Verbindung von Frei- und Ordnungsübungen, und giebt (als Beispiel) 8 Uebungsreihen. Auf die einfachsten Geräthübungen (bei gebotener Zeit und Gelegenheit) wird nur hingewiesen, endlich folgen Spiele. Für die „Realschule" und „Secundärschule" sind in entsprechender Weise die Uebungsgattungen (recht übersichtlich) geordnet und sind die Geräthe hinzugenommen. Die Ordnungsübungen der Secundärschulen bestehen hauptsächlich in militärischen Uebungen. Das Mädchenturnen ist in der Secundärschule mit einer Reihe von Uebungen besonders bedacht.

C. Fleischmann, „Lehrbuch für den Turnunterricht in Knabenschulen. Klassenziele für die Altersstufen vom 9. bis 14. Lebensjahre." Erster Theil. Mit 66 Figuren in Holzschnitt. Berlin, 1871. Verlag von W. Moeser. 120 S. 1,50 M.

Die Schrift, deren Inhalt ursprünglich einem Turnlehrer-Ausbildungs-Cursus zu Grunde gelegen, behandelt den Uebungsstoff für 4 Schulklassen und Altersstufen vom 9. bis 10. (11.), vom 10. (11.) bis 12., vom 12. bis 13. und vom 13. bis 14. Lebensjahre und dürfte derselbe für diese Schulclassen, — bezw. die drei unteren Classen eines Gymnasiums — auch ausreichen. Es ist dabei eine reichhaltige Gerätheinrichtung angenommen, wie sie nur ein gut ausgestatteter Turnsaal bieten kann. Die zahlreichen Abbildungen erleichtern das Verständniß, wenn ihre künstlerische Ausführung auch viel zu wünschen übrig läßt.

Karl Meinhardt (Turnlehrer an der k. k. Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalt und am k. k. Obergymnasium zu Klagenfurt), „Das Turnen im Schulzimmer nebst einigen Frei- und Ordnungsübungen, sowie leicht ausführbare Geräthübungen für freie Turnplätze. Zum

Gebrauch für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen." Zweite, gänzlich umgearbeitete, vermehrte, mit Abbildungen und einem Anhange von Turnspielen versehene Auflage. Klagenfurt 1873. J. u. F. Leon VIII u. 76 S. 1,50 M.

Das Eigenartige und Beachtenswerthe des Buches ist die Beschreibung der Art und Weise, wie man das Turnen im Schulzimmer selbst, bezw. auch als kurze Unterbrechung des anderen Unterrichtes behandeln soll. Wir erhalten da genaue Anweisungen und auch die auszuführenden Uebungen.

Fr. Wilh Canitz (Gymnasiallehrer), „Turnunterricht und Athem-Gymnastik in der Volksschule." Bautzen 1875. Eduard Rühl, 36 S. 0,60 M.

Der Verfasser giebt hier in der Hauptsache den Inhalt dessen, was er seit Jahren als Grundlage bei seinem theoretischen Unterrichte in der 1. Seminarklasse benutzt hat. Nach einer theoretischen Einleitung (Schulturnen, Vereinsturnen, Wehrturnen und Heilturnen sind aber keine Turnarten, als welche der Verfasser sie bezeichnet) werden methodische und didaktische Winke in kurzen aber inhaltreichen Sätzen gegeben, dann werden die Turneinrichtungen und der Lehrgang in 3 Stufen besprochen und wird auch eine Bemerkung über das Turnen in der Fortbildungsschule gemacht. Neu ist der §., der die „Athemgymnastik" enthält und verdient das hier Gesagte wohl Beachtung. Ob diese Gymnastik aber mit einer Schulclasse in der von dem Verfasser angedeuteten Weise praktisch ausgeführt werden könne, müßte erst erprobt werden.

46. Turnschule für Knaben. Bearbeitet von O. Schettler, Oberturn- und Elementarlehrer an der Bürgerschule zu Plauen.

Erster Theil. Stufe I—III. Bestimmt für die drei ersten Turnjahre. (Mit 96 in den Text gedruckten Holzschnitten). Plauen i. V. Verlag von A. Hohmann, 1875. VII und 182 S. 2 M.

Zweiter Theil. Stufen IV. und V. Bestimmt für Knaben von 12—15 Jahren. (Mit 97 in den Text gedruckten Holzschnitten.) VI und 167 S. 2 M.

Wenn es der Plan unserer Arbeit gestattete, hätten wir zuerst der „Turnschule für Mädchen" gedenken müssen, welche der Verfasser einige Jahre früher erscheinen ließ und deren Anlage, Stufeneintheilung u. s. w. auch in diesem Buche in der Hauptsache befolgt ist, ebenso wie auch der Stoff, soweit dies bei beiden Geschlechtern angänglich ist, eine innere Verwandtschaft zeigt. Daß der Verfasser aber ein besonderes Turnbuch für Mädchen und ein besonderes für Knaben geschrieben hat, verdient alles Lob. Er ist dadurch der Versuchung, oder sagen wir lieber der Gefahr entgangen, daß für das eine oder das andere Geschlecht nicht passende Uebungen mit unterlaufen, wie dies bei solchen Turnbüchern, welche für Knaben und Mädchen bestimmt sind, trotz aller Unterscheidungszeichen doch so leicht geschieht. Man erinnere sich nur des Spieß'schen Turnbuches für Schulen!

Der Inhalt des Schettler'schen Buches ist ein sehr reicher und es wird nur unter sehr günstigen Verhältnissen möglich sein, alle Uebungen wirklich gründlich vorzunehmen. Doch ist auch wieder anzuerkennen, daß der Stoff nicht über das Leistungsvermögen der Schüler hinausgeht. Die Geräthübungen der letzten Stufe können unter der Voraussetzung regelmäßigen und regelrechten, von Anfang der Schulzeit ab genossenen Turnunterrichtes, Knaben in dem Alter von 15 Jahren im Durchschnitt

zumeist erlernen. Wenigstens mögen sie — darin stimmen wir dem Verfasser ebenfalls bei — solche Uebungen, wie z. B. den Längensprung vorwärts über das Pferd, versuchen, und haben sie Gelegenheit, ihn auch außer der Turnstunde zu üben, so erlernen ihn auch nicht wenige; es ist für sie ein sehr erstrebtes Ziel, und das endliche Gelingen gilt ihnen als eine wirkliche Eroberung. Also sehr reich ist der Stoff bemessen, und der Turnlehrer, der das Buch benutzt — und wir können es empfehlen — ist um Uebungsmaterial nicht verlegen. Manche Uebungen (besonders bei den Freiübungen) kann man auch, unbeschadet der allseitigen körperlichen Durchbildung, fortlassen. Bemerkt sei noch, daß die „taktischen Elementarübungen" im Anschluß an das geltende Exercierreglement, wie sie z. B. der amtliche Preußische „Neue Leitfaden" aufweist, doch auch eine gewisse Berechtigung haben, und auch in dem Schettler'schen Buche eine Stelle hätten finden können. Betont sie doch auch A. Spieß.

47. Leitfaden für den Turn-Unterricht in achtklassigen Knaben- und Mädchen-Bürgerschulen. In Klassenzielen bearbeitet von G. Danneberg, städt. Turn-Inspector und Turnlehrer am Gymnasium zu Frankfurt a. M. Mit 128, dem Texte eingefügten Holzschnitten. Frankfurt a. M. Verlag von Franz Benjamin Auffahrt. 1875. XVII u. 212 S. in 8. 3,60 ℳ.

Der Verfasser, ein bewährter Turnlehrer, wohl vertraut mit dem Turnunterrichte, nicht allein der höheren Unterrichtsanstalten, sondern auch der Volks- und Mittelschulen, unter dessen verdienstlicher Oberleitung das Turnen in Frankfurt sich gedeihlich entwickelt hat, hat in diesem Leitfaden versucht, das selbst Erfahrene und Erprobte in richtige Verbindung mit dem zu bringen, was in anderen Turnbüchern niedergelegt worden ist, und hat seine Quellen auch stets gewissenhaft angegeben, ja vielleicht mehr als, im Hinblick auf so viele andere Turnbücher, nöthig war. Bei der Aufstellung der Turnübungen der Mädchen hat er, wie dies selbstverständlich erscheint, besonders die allgemein anerkannte „Turnschule für Mädchen" von O. Schettler benutzt (bei den „Widerstandsbewegungen", S. 177, hätte er als eine der ersten Quellen Rothstein's „gymnastische Freiübungen" nennen können). Das Bedenkliche aber, das in dem Zusammenfassen des Knaben- und Mädchenturnens in ein Buch liegt, zeigt sich hier in seinen praktischen Folgen. Das Buch erhält dadurch etwas Buntes, und man weiß manchmal nicht recht — wenigstens kann es einem unerfahrenen oder oberflächlich lesenden Lehrer so ergehen — ob die Bezeichnung „nur für Mädchen" bezw. „nur für Knaben" sich allein auf die nächstfolgende oder auch auf die sich weiter anreihenden Uebungen bezieht. Der Leitfaden vertheilt die Turnübungen auf 8 Classen. Hier hat der Verfasser jedenfalls die localen Verhältnisse im Auge und wird dies für die Lehrer Frankfurts von Vortheil sein.

Für andere Verhältnisse dürfte dies nicht immer passen und Umstellungen in der Vertheilung des Uebungsstoffes nöthig machen. — Der Danneberg'sche Leitfaden ist mit großer Sorgfalt angelegt, wohl durchdacht und kann bei ähnlichen Turnverhältnissen gute Dienste leisten.

Die beiden Herren: Schettler und Danneberg haben sich, besonders im Turnsprachlichen, der stets bereiten Unterstützung von Dr. Waßmannsdorff erfreuen dürfen und sind ihre Bücher auch nach dieser Seite voller Beachtung werth. Ob aber alle turnsprachlichen Bezeichnungen — wir heben z. B.

„Schlußstellung“ statt „Grundstellung“ hervor — allgemeinen Eingang, dauerndes Bürgerrecht finden werden, ist erst abzuwarten.

Die von Ed. Mönch in Gotha bearbeitete 1873 (aber nicht im Buchhandel) erschienene „Auswahl von Turnübungen an Geräthen“ sei hier ebenfalls erwähnt.

Aus Oesterreich sind zwei Turnschriften zu nennen:

„Turnbüchlein für Volks- und Bürgerschulen. Mit Rücksicht auf den von der Wiener Turnlehrerverbindung verfaßten Lehrplan, herausgegeben von Alois Idinger, leitendem Turnlehrer in Wien“ (Wien 1873. Selbstverlag). 62 S. 0,50 ℳ.; und

„Turnschule für Knaben, Anleitung zur Ertheilung des Turn-Unterrichtes an Knaben-, Volks- und Bürgerschulen.“ Von Franz Kaiser, k. k. Finanzministerial-Offizial, Ober-Turnwart des ersten Wiener Turnvereins u. s. w. Mit 58 Abbildungen. Wien 1877. A. Pichler's Witwe u. Sohn, VIII u. 131 S. 1,60 ℳ.

Die erste kleine Schrift giebt in drei Stufen eine Anzahl Frei-, Ordnungs- und Geräthübungen. Mehr Anspruch auf Beachtung macht die zweite von Franz Kaiser bearbeitete. Man weiß bei derselben aber nicht recht, ob sie mehr als theoretische Turnlehre zu betrachten ist, oder ob sie vorzugsweise als praktischer Führer für den Turnlehrer dienen soll. Die Schrift zerfällt in 2 Haupttheile: einen theoretischen und einen praktischen Theil. Der erste Theil giebt alle möglichen, zum Theil für den Turnunterricht gar nicht verwerthbaren Arten der Stellungen, des Gehens, Laufens u. s. w., verschiedene Bewegungsmöglichkeiten der Freiübungen, spricht über Hang und Stütz, über Drehungen, Schwingen und Schaukeln (anscheinend mit besonderer Anlehnung an die Spieß'sche Turnlehre). Methodische Belehrung, didaktische Winke erhalten wir aber nicht, ebensowenig erfahren wir, wie der Stoff auf die Altersstufen (Classen) zu vertheilen ist. Der praktische Theil behandelt die Ordnungsübungen (nach Waßmannsdorff), Freiübungen, dann die Geräthübungen. Der Verfasser giebt mannichfachen Uebungsstoff, besonders auch für die Anfänger. Die Bemerkungen über den Sprung, daß derselbe, mit angehobenen Knieen ausgeführt, „widersinnig“ sei (S. 87) und die „Höhe beeinträchtige“ müßte erst noch erwiesen werden. In der Central-Turnanstalt zu Berlin wird gerade diese gerügte Form des Sprunges mit gutem Erfolge geübt und ist bei der deutschen Armee die allein gültige. Von demselben Verfasser erschien 1877 auch eine Schrift: „Turnschule. Anleitung zur Ertheilung des Turnunterichtes an Volks- und Bürgerschulen.“ Zweite, durch einen Anhang: „Ueber das Turnen der Mädchen“ ergänzte Auflage der „Turnschule für Knaben.“ VIII und 151 S. 2 ℳ.

Wenn wir auch auf die Besprechung der Schriften, welche das Militärturnen betreffen, von vorneherein als nicht zu unserer Aufgabe gehörig verzichtet haben, so möge doch nachträglich noch einer Schrift gedacht werden, deren Titel an das Militärische erinnert, deren Inhalt aber in der Hauptsache rein turnerisch ist, nämlich die

„Turnschule für den militärischen Vorunterricht der schweizerischen Jugend vom 10. bis zum 20. Jahre.“ (Vom Bundesrath genehmigt den 1. September 1876.) Zürich, Druck von Friedrich Schultheß 1876. IV u. 98 S. Es sollen die hier gegebenen Uebungen nur ein Minimum bieten, das an jeder Schule ohne

Ausnahme zu bewältigen ist. Wenn die Verhältnisse es gestatten, soll darüber hinausgegangen werden. Es sind 3 Stufen angenommen. Die erste umfaßt das Alter vom 10. bis 12., die zweite vom 13. bis 15., die dritte vom 16. bis 19. Lebensjahre. Eine Hauptstelle nehmen die Ordnungs- und Freiübungen ein. Von Geräthen werden in der ersten Stufe nur das Freispringgestell, die Kletterstangen und der Stemmbalken benutzt, in der zweiten Stufe treten hinzu die Stabübungen, das „schräg gestellte Brett“ (Sturmbrett); die dritte berücksichtigt besonders die Stabübungen. Die Zahl der Uebungen ist klein, es müssen also die Schüler innerhalb der verlangten Uebungen eine große Leistungsfähigkeit erlangen, wenn es überhaupt möglich ist, sie mit diesen Uebungen dauernd zu fesseln.

---

3. Schriften über das Mädchenturnen.

Wir haben bis jetzt von dem Mädchenturnen nur dann Notiz genommen, wenn in den behandelten Schriften und Aufsätzen dasselbe neben dem Knabenturnen erwähnt wurde. Wir wollen im Folgenden die wichtigeren Aufsätze und Schriften, welche ausschließlich über die Leibesübungen der Mädchen handeln, zusammenstellen.

Die Nothwendigkeit des geregelten Turnens auch für die Mädchen ist, wie wir oben gesehen haben, bereits von Diesterweg auf das Entschiedenste betont worden. Dennoch ging man nur langsam und zögernd an den Versuch einer Lösung dieser Frage und erst im letzten Jahrzehnt ist man kräftig vorwärts geschritten. Von Abhandlungen, Vorträgen, Aufsätzen über das Mädchenturnen erwähnen wir:

H. Rothstein, „Einige Bemerkungen über die Gymnastik für das weibliche Geschlecht, insbesondere die weibliche Jugend“. (Athenäum für rationelle Gymnastik 1854. S. 185 ff.)

Dr. M. Kloß, „Die Entwickelung einer „weiblichen Turnkunst“ unter den Culturverhältnissen der neueren Zeit“ (Neue Jahrbücher 1857. S. 49 ff.) Derselbe: „Die schwedische Gymnastik und das deutsche Turnen nach ihrer Verwerthung für das weibliche Geschlecht“ (N. Jahrb. 1857. S. 105 ff.); und „Die weibliche Turnkunst als Aufgabe der heutigen Erziehung.“ (N. Jahrb. 1862. S. 282 ff.)

Dr. K. W. Ideler, „Ueber die Gymnastik des weiblichen Geschlechts.“ (Berliner Medic. Zeitung 1856.)

v. Gräfe, „Befürwortung des Mädchenturnens vom ärztlichen Standpunkt aus.“ (N. Jahrb. 1864. S. 197 ff.) Wir fügen hier hinzu den Vortrag von Dr. med. C. H. Schildbach in Leipzig: „Ueber das Turnen der weiblichen Jugend“ (Deutsche Turnzeitung 1866). Ferner: Dr. C. Euler, „Das Turnen in der Mädchenschule“ (Berliner Blätter für Schule und Erziehung 1864. Nr. 27 und 28).

Fräulein M. Schaeling (in Duisburg), „gesundheitliche, ästhetische und ethische Wirkungen des Mädchenturnens.“ (N. Jahrb. 1865. S. 234 ff.)

F. Rödelius (in Breslau), „Ueber das Turnen der Mädchen“, ein Vortrag (Deutsche Turnz. 1865).

Jenny (in Basel), „Ueber das Turnen der Mädchen“, ein Vortrag (D. Turnz. 1865).

1872 wurde das Mädchenturnen in der deutschen Turnlehrer-Versammlung zu Darmstadt eingehend besprochen, und es hielten daselbst die Turnlehrer Dr. Weismann aus Frankfurt a. M., Brehm aus Mannheim und Jenny aus Basel Vorträge über dasselbe. (D. Turnzeitung 1872.) 1874 hielt Dr. med. Angerstein aus Berlin einen Vortrag „Ueber die Nothwendigkeit des Mädchenturnens vom physiologischen und pädagogisch-ethischen Standpunkte". (Vergleiche Bericht über die dritte Versammlung des Turnlehrer-Vereins der Mark Brandenburg, abgehalten am 30. und 31. März 1874 zu Potsdam u. s. w. Potsdam, Robert Schilling, vormals J. C. Gräfe 1,50 ℳ.)

1875 sprach Lehrer Stephan zu Breslau über „das Mädchenturnen". (D. Turnz. 1875.)

Auch ein geschichtlicher Aufsatz von W. L. Meyer, „Das Turnen der Mädchen bei den Alten" (D. Turnz. 1871) ist sehr beachtenswerth. Von Schulprogrammen, welche über das Mädchenturnen handeln, seien erwähnt die der Luisenschule zu Düsseldorf (F. Wilhelmi, „Ueber Mädchenturnen" 1868 und Eichelsheim, „Ueber weibliche Gymnastik" 1872). Vergl. ferner M. Bücking, „Ein Wort über den Turnunterricht der Cäcilienschule nebst Bericht über eine Turnreise nach Leipzig und Dresden". (Programm der Cäcilienschule zu Oldenburg 1872.)

„Einige Worte über das Mädchenturnen" (Schulnachrichten der Lützow'schen Töchterschule zu Berlin 1873.)

„Einiges über den Unterricht in Handarbeiten und Turnen in der hiesigen höheren Töchterschule" (Bericht über die höhere Töchterschule und das Lehrerinnen-Seminar zu Hannover. Von Director Dr. H. Dieckmann, 1875).

Von besonderer Bedeutung ist die Schrift von W. Jenny „Ueber die Nothwendigkeit der Leibesübungen an Mädchenschulen". Ein Vortrag, gehalten im Basler Turnlehrer-Verein. Basel, Ch. Meyri's Buchhandlung. 1862. 31 S.

Der Verfasser, der zu unseren namhaftesten und tüchtigsten Mädchenturnlehrern gehört, weist in einem kurzen geschichtlichen Ueberblick auf die Aussprüche von Männern wie GutsMuths, Jahn, Diesterweg über die Leibesübungen der Mädchen hin, wendet sich aber besonders zu den Aerzten und läßt durch dieselben die Nothwendigkeit der Gymnastik der weiblichen Jugend begründen.

Lisette Wilhelmi, „Offenes Sendschreiben an die deutschen Frauen über körperliche Erziehung, namentlich über das Turnen als Erziehungsmittel, mit besonderer Berücksichtigung des weiblichen Turnens". Düsseldorf, 1871. Im Selbstverlag der Verfasserin. 16 S.

Die Verfasserin wendet sich in eindringlichster Weise an die deutschen Frauen, spricht mit besonderer Verehrung von Jahn, wünscht die Bildung einer Turnerinnen-Genossenschaft, die der vaterländischen Turnerschaft geschwisterlich zur Seite stehen könne, bezieht sich auf Diesterweg und auch auf neuere Aerzte zur Begründung ihrer Ansichten.

„Ueber Mädchenturnen, für Eltern und Erzieher bearbeitet von G. Mertz, Lehrer und Turnlehrer. Nebst einem Anhange: Ueber den Nutzen des Turnens im Allgemeinen." Aachen, Selbstverlag. 1875. 28 S. 0,30 ℳ.

Nach kurzem geschichtlichen Rückblick auf das Mädchenturnen und seine Hauptförderer werden verständige und richtige Bemerkungen über das Mädchenturnen gemacht.

Das Mädchenturnen hat auch besprochen Kupfermann im „Volksschul-Unterricht“, bearbeitet von Bock. S. 189.

Da das Turnen immer mehr in der Mädchenschule sich einzubürgern beginnt, ist es von größter Wichtigkeit, über die Ziele des Turnens, seine praktische Gestaltung und seinen methodischen Betrieb Klarheit zu erlangen. Hier tritt nun als Hauptschrift hervor

48. **Bemerkungen über Turnunterricht in Knabenschulen und Mädchenschulen.** Von J. C. Lion. Dritte Auflage. Leipzig, 1877. Verlag von Eduard Strauch. 100 S. 1,20 *M.**)

Die „Bemerkungen über Turnunterricht in Mädchenschulen“ sind „mit Zusätzen von W. Jenny“ versehen.

Diesen Lion'schen „Bemerkungen“ darf man eine grundlegende Bedeutung beimessen. Mag man auch im Einzelnen anderer Ansicht sein und mag diese abweichende Ansicht richtiger erscheinen, als die über diesen besonderen Punkt von Lion ausgesprochene; im Ganzen dürfte kaum Treffenderes je über diesen Unterrichtsgegenstand (das Mädchenturnen) gesagt worden sein, als hier von Lion (und Jenny) gesagt wird. Man erhält zum Theil in kurzen aphoristischen Sätzen, die je kürzer sie sind, um so schlagender wirken, die Summe von allem dem, was reiche Erfahrung, scharfe Beobachtung, sicherer Blick und tiefes theoretisches und praktisches Wissen und Können als vereintes Resultat ergeben haben. Die Schrift hier im Einzelnen durch zu gehen, ist kaum möglich, ist auch nicht nöthig, denn wer sich mit Mädchenturnen beschäftigt, muß dieselbe besitzen und ihren Inhalt selbst durchforschen. Sie bespricht das Mädchenturnen A. „im Allgemeinen“, B. „im Besonderen“. In Letzterem werden die Classenziele für die Mädchen vom 9. bis 13. und 14. Lebensjahre (von Cl. VI. bis Cl. II. u. I.) erläutert, und erhalten wir dabei wieder eine ganze Reihe von scheinbar gelegentlich eingestreuten und doch stets zur Sache gehörigen treffenden und trefflichen Bemerkungen.

Richtige, den Verhältnissen der Schule entsprechende Classenziele aufzustellen für den eignen Betrieb im Mädchenturnen, ist jetzt die an den Mädchenturnlehrer herantretende schwere Aufgabe, bei der Lion durch seine „Bemerkungen“ allerdings den Weg geebnet hat. Manches Schulprogramm mag solche Classenziele bereits aufzuweisen haben. Wir erwähnen besonders die „Einladungsschrift zu der am 31. März, 1. und 3. April 1873 stattfindenden Prüfung der Musterschule (Realschule I. Ordnung und höheren Töchterschule)“ in Frankfurt a. M., in welcher Schrift „der Turnplan der höheren Töchterschule nach Berathungen der Turnlehrer an derselben aufgestellt und eingeleitet“ ist von Dr. Heinrich Weismann. Dieser Lehrplan nebst dem geschichtlichen Rückblick ist um so bemerkenswerther, als das Turnen an jener Schule eng verknüpft ist mit A. Spieß, unter dessen Leitung die Lehrer Dr. Weismann und Reiff 1850 einen Lehrcursus in Darmstadt durchmachten, wie denn auch Spieß der ersten Turnprüfung der Musterschule 1850 beigewohnt und bis zu seinem Tode stets dem Turnen der Schule nahe gestanden hat. Dr. Weismann hat also eine 23jährige reiche und sich vielfachster Anerkennung erfreuende Thätigkeit hinter sich und hat die Summe seiner Erfahrungen hier niedergelegt.

*) Oben sind Lion's Bemerkungen über Knabenturnen noch besonders citiert. Mittlerweile sind jene Bemerkungen und die über das Mädchenturnen in dritter Auflage vereint erschienen. Die Bemerkungen über das Knabenturnen erschienen zum ersten Male 1865 in der Turnzeitung, die über das Mädchenturnen 1871.

Gedacht sei auch des „Lehrplans für den Turnunterricht an Wiener Volks- und Bürgerschulen für Mädchen“, den die „Turnlehrerverbindung in Wien 1874 herausgab.

Wir nennen nun **Turnlehrbücher**, welche nur auf das Mädchenturnen sich beziehen.

Es sind dies verhältnißmäßig nur wenige (um so größer ist, wie wir gesehen haben, die Zahl der Schriften, welche das Knaben- und Mädchenturnen behandeln).

Zunächst ist zu nennen „Unterrichtsbuch für das Mädchenturnen. Dargestellt von A. M. Böttcher, städtischem Turnlehrer für Knaben und Mädchen in Görlitz“ (Görlitz, Heyn'sche Buchhandlung 1851. S. XVI und 278 S.). Hat dieses Buch jetzt seine Bedeutung verloren, so verdient um so größere Beachtung ein bald nach der Böttcher'schen Schrift erschienenes Werk:

49. **Die Weibliche Turnkunst.** Ein Bildungsmittel zur Förderung der Gesundheit, Kraft und Anmuth des weiblichen Geschlechtes. Für Eltern, Lehrer und Erzieherinnen bearbeitet von Dr. Moritz Kloß. Director der Königl. Sächs. Turnlehrer-Bildungsanstalt zu Dresden. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Mit den Brustbildern von GutsMuths, Jahn und Spieß, 165 in den Text gedruckten Abbildungen, sowie vielen Liedern und Musikbeigaben zur Begleitung der Turnreigen und Spiele. Leipzig. Verlagsbuchhandlung von J. J. Weber. 1875. XXIV und 445 S. 9 *M.* (Erste Auflage 1854.)

Dieses Buch wird trotz aller Ausstellungen, welche an ihm gemacht worden sind und gemacht werden können, stets einen ehrenvollen Platz in der Turnliteratur behaupten, und jeder, welcher sich mit dem Turnen des weiblichen Geschlechtes als Lehrer oder Erzieher eingehender zu beschäftigen hat, wird dies Buch mit größtem Vortheil benutzen können, ja es wird für ihn kaum zu entbehren sein. Allerdings hätte man wünschen können, es möchte die dritte Auflage einer erneuten und durchgreifenderen Ueberarbeitung unterzogen worden sein, als dies geschehen ist — denn es ist doch ein gewaltiger Unterschied zwischen 1854, als das Buch zum ersten Male erschien, und 1875! — Aber auch so ist das Gebotene noch stets von großem Werthe, der allerdings mehr in der theoretischen, als in der praktisch-turnerischen Seite, im Lehrstoff liegt, der, so klar er auch beschrieben und durch gute Abbildungen erläutert ist, doch zum unmittelbar praktischen Gebrauche in der Turnstunde sich weniger eignet. Gehen wir kurz auf den Inhalt des Buches ein. Es zerfällt in einen allgemeinen Theil: „Zur Theorie“ und einen besonderen: „Zur Praktik“. Der erste Theil enthält: „Begriffliches und Geschichtliches im Allgemeinen“ und „Begriffliches und Geschichtliches im Besonderen“, bespricht dann die Bedeutung der Gymnastik für den menschlichen Organismus im Allgemeinen und den weiblichen im Besonderen und giebt eine nähere Begründung der weiblichen Gymnastik und allgemeine Regeln für die Durchführung derselben u. s. w. Im zweiten Theile: „Zur Praktik“ wird erst auf die Erziehung in den verschiedenen Lebensstufen eingegangen, dann über Einrichtung und Ausstattung einer Turnhalle für Mädchenschulen u. s. w., über die Lehrkräfte, die Lehrart und Lehrkunst gesprochen und werden endlich die „Materialien zu einem rationellen Turnunterrichte für das weibliche Geschlecht“ geboten. Diese umfassen die Freiübungen, Ordnungsübungen, Uebungen mit beweglichen Handgeräthen, die Geräthübungen, die Turnreigen (es werden deren 10 beschrieben),

die Widerstandsbewegungen. Baden und Schwimmen, das Schlittschuhlaufen, die Jugend- und Bewegungsspiele, ein Plan zur Vertheilung des Unterrichtsstoffes nach den Altersstufen machen den Beschluß des Werkes.

Erwähnung verdient, wenn auch streng genommen nicht in den Rahmen dieser Arbeit passend, ferner die „Weibliche Hausgymnastik. Eine leicht verständliche in Haus und Zimmer ausführbare Selbstanweisung zu gesundheitsgemäßer und heilkräftiger Körperübung. Als Beitrag zur Gesundheitslehre für das weibliche Geschlecht aller Altersstufen bearbeitet", von Dr. M. Kloß. Mit 42 in den Text gedruckten Abbildungen. Dritte durchgesehene und vermehrte Auflage. Leipzig, J. J. Weber, 1873, XIV und 192 S. 2,40 ℳ.

Es ist in den letzten 10 Jahren sehr eifrig daran gearbeitet worden, „Beiträge zu einem Leitfaden für das Mädchenturnen" zu beschaffen und ist in der „Deutschen Turnzeitung" eine ganze Reihe solcher Beiträge, zum Theil mit zahlreichen Abbildungen, erschienen. So z. B. von

Dr. K. Waßmannsdorff „Gang- und Hüpfarten." (1867. S. 203 ff.)

W. Jenny, „Ueber die Fassungen". (1868. S. 75 ff.)

J. C. Lion, „Ueber Gemeinübungen mit Stäben." (1869. S. 81 ff.)

W. Jenny (u. A. Erbes) „Tanzreigen", Beilage zu Nr. 30 der D. Turnz., 1870. (Verlag von Ed. Strauch in Leipzig. 0,50 ℳ.)

W. Jenny, „Schwungseilübungen", Beilage zu Nr. 29 der D. Turnz., 1873. (Verlag v. Ed. Strauch in Leipzig. 0,50 ℳ.)

All das Beste nun, was für das Mädchenturnen an Unterrichtsmaterial im Verlauf der Jahre erarbeitet und erprobt worden ist, finden wir vereint in der

50. Turnschule für Mädchen. Bearbeitet von O. Schettler, Oberturn- und Elementarlehrer an der Bürgerschule zu Plauen.

Erster Theil. Stufe I—III: Das Turnen der Mädchen vom 8.—11. (9.—12.) Lebensjahre. (Mit 72 in den Text eingefügten Holzschnitten.) Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Plauen i. V. Verlag von A. Hohmann, 1875. XII und 176 S. 1,50 ℳ. (Erste Auflage 1872.)

Zweiter Theil. Stufe IV und V: Das Turnen der Mädchen vom 12.—14. (bezw. 13.—15.) Lebensjahre. (Mit 65 in den Text eingefügten Holzschnitten.) 2. Auflage. Plauen i. V. Hohmann, 1876. 152 S. 1,50 ℳ.

Selten hat ein praktisches Turnbuch so durchschlagenden Erfolg gehabt, wie diese „Turnschule", die gerade zur rechten Zeit erschien, als das Mädchenturnen sich zu heben begann und das Bedürfniß nach einem sofort im Turnunterricht praktisch verwerthbaren Turnlehrbuch sich immer dringender geltend machte. Und der Verfasser (jetzt Seminar-Oberlehrer zu Auerbach) verstand es auch vortrefflich, mit geschickter Verschmelzung dessen, was bis dahin auf diesem Gebiete geschaffen worden war, mit dem, was er selbst in seiner turnerischen Praxis erfahren und gesammelt hatte, und thatkräftig unterstützt von Dr. Lion und Dr. Waßmannsdorff, ein Turnbuch zusammen zu stellen, welches in überreichlichem Maße alles bietet, was selbst der ausgedehnteste Turnbetrieb an Stoff verlangt. Ja der Lehrer wird oft in Verlegenheit sein, was er dem Buch an Lehrstoff entnehmen, was er fortlassen soll, da er doch nicht Alles verwerthen kann und vielleicht auch nicht verwerthen will. Das ist seine Sache, aber entbehren kann er das Buch nicht.

Fast gleichzeitig mit dem Schettler'schen Buche erschien

51. Das Mädchenturnen in den Kluge'schen Turnanstalten, nebst einer Beschreibung der zweiten Kluge'schen Turnanstalt in Berlin von H. O. Kluge, u. s. w. Berlin, Verlag von E. H. Schröder, Hermann Kaiser, 1872. 63 S. 1 M.

Die Schrift, welche den von dem Verfasser in langjähriger, reicher Thätigkeit mit seinen Turnschülerinnen durchgenommenen Uebungsstoff enthält, gewinnt besonderen Werth durch die genaue Beschreibung der bei dem Mädchenturnen zu benutzenden Turngeräthe. Gedenken wir schließlich noch einer ebenfalls 1872 erschienenen „Zusammenstellung verschiedener Uebungen für den Turn-Unterricht in Mädchenschulen". Neusalz a. O. Verlag von H. G. Lange, 22 S. von einer ungenannten Verfasserin, mit nur geringem Stoff.

---

4. Schriften über das Schwimmen.

Das Schwimmen ist in neuerer Zeit wiederholt und mit Recht als ganz wesentlich zur turnerischen Ausbildung gehörig bezeichnet worden. Die Preußische Unterrichtsbehörde hat dasselbe in die Schullehrer-Seminare eingeführt, und es ist in den Unterrichtsbetrieb der Civil-Abtheilung der Kgl. Preußischen Central-Turnanstalt zu Berlin eingereiht worden.

In der deutschen Turnlehrer-Versammlung zu Salzburg hielten 1874 Professor Dr. Euler und Turnlehrer H. Rödelius jun. aus Berlin (jetzt in Hamburg), Vorträge über den „Schwimmunterricht in seiner Beziehung zur Schule". (Beilage zur Deutsch. Turnz. 1874. S. 34 ff.) Vgl. auch „über Schwimmcurse an der Kgl. Central-Turnanstalt zu Berlin", von Alfred Böttcher. (Neue Jahrbücher 1873. S. 97 ff.)

Indem wir von den Aufsätzen, welche über das Schwimmen erschienen sind, nur noch den von Louis Baum: „das Schwimmen im Meer" nennen wollen (D. Turnz. 1875. S. 209 ff.) gehen wir gleich zu dem ausführlichsten Werk über, welches in neuerer Zeit über das Schwimmen erschienen ist, nämlich:

52. Lehrbuch der Schwimmkunst. Für Turner und andere Freunde der Leibesübungen und zur Benutzung in Schul- und Militärschwimmanstalten unter Mitwirkung von Dr. Carl Euler, erstem Civillehrer an der Königl. Central-Turnanstalt zu Berlin, herausgegeben von H. O. Kluge, Vorsteher von Turnanstalten und Turnlehrer der Berliner Feuerwehr. Mit neun Tafeln Abbildungen. Berlin, Verlag von E. H. Schröder, Hermann Kaiser. 1870. XLIV und 192 S. 4,50 M.

Dazu:

Bildertafeln zu dem Lehrbuch der Schwimmkunst für Turner und andere Freunde der Leibesübungen. Herausgegeben von H. O. Kluge. 9 Tafeln gr. folio. In Umschlag 4,50 M.

Das Werk zerfällt in 4 Abschnitte. 1. Die Anstalten zum Baden und zur Erlernung des Schwimmens und ihre Einrichtung. Wir werden hier belehrt über die verschiedenen Schwimmanstalten von der einfachen Schwimmbrücke bis zu der großartigen Leipziger Schwimmanstalt, über die Geräth-Einrichtung und die verschiedenen, theils zum Schwimmen, theils zu Schwimmkünsten dienenden kleineren Geräthe. 2. Das Baden und Schwimmen, wobei auch die Schwimmvorübungen auf dem Lande

durchgenommen werden. 3. Die Schwimmkünste im Wasser, mit und ohne Geräthe und 4. das Wasserspringen und zwar fußwärts und kopfwärts (zu welchem letzteren Sprunge auch Dr. Lion Beiträge geliefert hat). Der Inhalt ist ein sehr umfangreicher und bietet Belehrung nach allen Seiten.

53. Das Schwimmen sicher, leicht und schnell zu erlernen. Zum Selbst-Unterricht für Jedermann. Eltern, Lehrern und Turnern gewidmet von W. Auerbach, Lehrer, Turnlehrer der Friedrich-Werder'schen Gewerbeschule, Leiter der neuen Schwimmschule. Mit 22 Figuren und 2 Tafeln. Zweite, vermehrte Auflage. Berlin. Verlag von Adolph Stubenrauch. 1873. VIII u. 114 S. 2,25 *M.*

Die bisherige rein individualisirende Methode des Schwimmens ist der größeren Verallgemeinerung des Schwimmens sehr hinderlich. Deshalb sind in dem vorgenannten „Lehrbuch der Schwimmkunst" auch Vorschläge zur Erlernung des Schwimmens in Gemeinübungen gemacht worden. Ganz unabhängig davon, aber auf dasselbe Ziel hinsteuernd, ist die Auerbach'sche Schwimmlehrmethode. Sie beruht auf dem Grundgedanken, daß der Schwimmschüler möglichst vorbereitet, d. h. in den Schwimmbewegungen auf dem Lande vorgeübt, in das Wasser komme und dann, nachdem hier diese Bewegungen auch an der Stange (Angel) regelrecht ausgeführt worden, mit Hülfe einer mit Luft anzufüllenden sog. Schwimmweste aus Patent-Gummi, ohne Gefahr und Furcht vor dem Untersinken sich weiter im Wasser übe und die Schwimmbewegungen regelrecht und vollkommen sicher ausführen lerne, bis der Schüler nach allmäliger Entleerung der Weste unter Anwendung der richtigen Bewegungen sich allein und selbstständig im Wasser halten und bewegen könne. Die Methode ist in den letzten Jahren vielfach erprobt worden und hat günstige Resultate ergeben.

---

5. Schriften, welche sich auf Bewegungsspiele (Turnspiele) beziehen.

Fast jedes Turnbuch enthält auch eine Anzahl Turnspiele, da mit Recht dieselben als zum Turnen gehörig angesehen werden. Es ist aber auch eine große Reihe besonderer Schriften erschienen, welche nur Spiele enthalten, die freilich nicht immer Bewegungsspiele sind. Ueber das Spiel überhaupt ist viel Geistreiches gesagt in der Schrift von

Julius Schaller, „das Spiel und die Spiele. Ein Beitrag zur Psychologie und Pädagogik wie zum Verständniß des geselligen Lebens." Weimar 1861, Hermann Böhlau. 340 S.

Wir müssen nun das jüngst erschienene die Spiele behandelnde Buch zuerst nennen, da es unmittelbar an das unter Nr. 3 (S. 618) genannte und besprochene anknüpft, oder vielmehr dasselbe erneut wieder giebt, nämlich

54. Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes. Gesammelt und praktisch bearbeitet von J. C. F. GutsMuths. Mit den Erweiterungen der vierten Auflage von F. W. Klumpp, weiland Oberstudienrath in Stuttgart, in fünfter Auflage neu herausgegeben, überarbeitet und sehr vervollständigt von O. Schettler, Seminar-Oberlehrer zu Auerbach i. V. Mit 33 in den Text gedruckten Holzschnitten. Hof. Verlag von G. A. Grau u. Cie. (Rud. Lion) 1878. XIII u. 395 S. 6 *M.*

Daß wir hier ein hervorragendes Werk vor uns haben, dafür bürgt der Name GutsMuths, der Name Klumpp und schließlich der des letzten

Bearbeiters, der auch auf diesem Felde schon vorher seine Tüchtigkeit bewiesen hatte in der Schrift:

„Turnspiele für Mädchen und Knaben." Bearbeitet von O. Schettler u. s. w. Dritter Theil der Mädchen- und Knabenturnschulen. Zweite vermehrte Auflage. Plauen i. V. Verlag von A. Hohmann. 1876. VII und 83 S. 1 ℳ.

Die Zahl der im erst genannten Werke von Schettler neu aufgenommenen Spiele ist sehr groß, die Beschreibung derselben klar und anschaulich. Was aber unser Bedauern erregt, ist der Umstand, daß die GutsMuths'sche Einleitung „über den Begriff des Spieles" u. s. w. in dieser Auflage nicht unverändert wieder gegeben ist, sondern in der Klumpp'schen Abkürzung. Mögen auch manche Gründe dafür sprechen, es wird trotzdem der Wunsch, hier den echten GutsMuths wieder zu lesen — wie viele besitzen denn noch das alte GutsMuths'sche Buch? — ein berechtigter sein. Der Herausgeber der 5. Auflage konnte ja die ihm nicht mehr passend erscheinenden Aussprüche GutsMuths' mit Anmerkungen begleiten. Die GutsMuths'sche Breite und Behaglichkeit hätte man gern mit in den Kauf genommen.

Wir fügen hier gleich bei:

Carl Döring, 70 Spiele für Knaben und Mädchen zum Gebrauche beim Turnunterricht, bei Schul- und Kinderfesten, Spaziergängen u. s. w. Sechste verbesserte Auflage. (Herausgegeben von O. Schettler.) Plauen, F. E. Neupert 1875. 47 S. 0,60 ℳ.

Ein anderes umfängliches Sammelwerk ist

55. Deutschlands spielende Jugend. Eine Sammlung von mehr als 430 Kinderspielen, auszuführen im Freien und im Zimmer. Herausgegeben von F. A. L. Jakob. Zweite, vermehrte und sehr verbesserte Auflage. Leipzig, Eduard Kummer, 1875. VIII und 436 S. 4,50 ℳ.

Mit einigen gut ausgeführten Abbildungen. Wie man aus dem Titel sieht, ist besonders auch an die kleineren Kinder gedacht. Ferner:

56. Spielbuch. 400 Spiele und Belustigungen für Schule und Haus. Gesammelt und herausgegeben von Josef Ambros. Wien, A. Pichler's Wittwe und Sohn. Zweite vermehrte Auflage. 1877. IV und 144 S. 1,20 ℳ. (Erste Aufl. 1874.)

57. Sammlung beliebter Kinderspiele im Freien und im Zimmer. Zu Schul- und Kinderfesten besonders geeignet, namentlich auch für den Gebrauch am 2. September und zu anderen patriotischen Festtagen, sowie zu häuslicher Belustigung. Herausgegeben von E. Lausch, Leipzig. (1873.) Siegismund und Volkening. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. 1874. 64 S. 0,60 ℳ.

58. Illustrirtes Spielbuch für Knaben. 1001 unterhaltende und anregende Belustigungen, Spiele und Beschäftigungen für Körper und Geist, im Freien sowie im Zimmer. Herausgegeben von Hermann Wagner. Fünfte verbesserte Auflage. Mit über 500 in den Text gedruckten Abbildungen, sowie einem Titelbilde. Leipzig. Otto Spamer. 1876. 4,50 ℳ.

59. Illustrirtes Spielbuch für Mädchen. 1500 unterhaltende und anregende Belustigungen, Spiele und Beschäftigungen für Körper und Geist, im Freien sowie im Zimmer. Nebst einem Anhange: 500 Allerlei Kurzweil und kurzweiliges Allerlei für Jung und Alt. Zur geselligen Unterhaltung an langen Winterabenden. Von Marie Leske. Fünfte, durchgesehene und vermehrte Auflage. Mit über 500 Text-Abbildungen, vier Buntdruck-Bildern, einem Schnittmusterbogen in Pappe, sowie einem Titelbilde. Leipzig. O. Spamer. 1875. VIII u. 408 S. 4,50 ℳ.

Die beiden letzteren Bücher mit sehr reichem Inhalt, der allerdings weit über die Bewegungs-(Turn-)spiele hinausgeht.

60. Das Turnen im Spiel oder Lustige Bewegungsspiele für muntere Knaben. Eine Auswahl der einfacheren Jugend- und Turnspiele zur geistigen und körperlichen Erholung des jüngeren Alters. Ein Festgeschenk und als Beitrag zu einer naturgemäßen Jugenderziehung bearbeitet von Dr. Moritz Kloß. Mit 16 erläuternden Figurentafeln. Dresden, 1861. G. Schönfeld's Buchhandlung (C. A. Werner). 113 S. 1,20 M. Von demselben Verfasser erschien in demselben Verlag:

Das Turnen in den Spielen der Mädchen u. s. w. 1862. VIII und 128 S. 2 M.

Wir erwähnen ferner noch:

E. Bircher, „Jugend-, Turn- und Gesellschaftsspiele für Kindergärten, Turnanstalten und Gesellschaften". Rostock, G. B. Leopold's Universitäts-Buchhandlung (Ernst Kuhn) 1870. VIII und 94 S. 1 M.

Joh. Stangenberger, „Spiele für die Volksschule" 3. Aufl. Leipzig 1873. Jul. Klinkhard. 64 S. 0,50 M.

Es sind auch besondere Beschreibungen einzelner Spielarten erschienen, theils in Aufsätzen, theils in besondern Schriftchen.

Es seien erwähnt:

Dr. K. Koch, „Fußball, Regeln des Fußballwerfens der mittleren Klassen des Martino-Catharineums zu Braunschweig". Braunschweig, O. Haering u. Comp. 1875. 12 S.

Direktor G. H. Weber, „Ballübungen. Ein Beitrag zu einem Leitfaden für das Turnen der Volksschule". München 1877. Druck und Verlag von R. Oldenburg. 31 S. 0,40, gebunden 0,70 M.

Das Schlittschuhlaufen behandeln:

John Cyclos, „Die Kunst des Schlittschuhfahrens mit deutlichen Anweisungen zur Erlernung der schwierigsten und graziösesten Bewegungen". Zweite vermehrte Aufl. mit 4 erläuternden Tafeln. Weimar 1858. B. F. Voigt. VIII und 60 S. 1 M.

Julius Zähler, „Das Schlittschuhlaufen für Jung und Alt beiderlei Geschlechts, methodisch dargestellt". Mit 53 in den Text gedruckten Figuren. Leipzig 1866. J. J. Weber VIII und 123 S. 1,50 M.

W. Swatek, „Das Schlittschuhlaufen. Theoretisch-praktische Anleitung und Schule zur Erlernung der Kunst des Schlittschuhlaufens von den einfachsten Uebungen angefangen bis zu den complicirtesten Figuren". Mit vielen in den Text gedruckte Abbildungen. Wien. Pest. Leipzig. 1874. A. Hartlebens Verlag. 80 u. 16 S. 1 M.

---

6. Schriften, welche sich auf Turngeräthe und Turneinrichtungen beziehen.

Gute, in den Maßverhältnissen genau berechnete, dabei feste, sichere und „handliche" Turngeräthe herzustellen, oder herstellen zu lassen, war von jeher das eifrigste Bemühen der Turntechniker. Man ist in dieser Beziehung immer weiter fortgeschritten; besonders hat man mit großem Erfolg und gutem Geschick auch das Eisen in den Dienst der Turngeräthtechnik hineingezogen. Das älteste Turngeräth, wenigstens eins der ältesten, welche sich unseres Wissens erhalten haben, nämlich das Springpferd (der Schwingel), mit welchem 1816 Jahn von den Turnern Berlins

eine Weihnachtsüberraschung bereitet wurde und welches sich im Besitz der Kgl. Preuß. Central-Turnanstalt befindet, besteht bereits zum Theil aus Eisen, d. h. es hat eiserne Beine, die das Geräth freilich sehr schwer machen. Dasselbe ist jetzt noch zu gebrauchen (wie auch die noch von Eiselen herrührenden, ebenfalls in der Central-Turnanstalt befindlichen Springböcke).

Beschreibungen der Turngeräthe finden wir in Jahn's und Eiselen's deutscher Turnkunst von 1816.

Vortreffliche Geräthconstructionen hat das „Lehr- und Handbuch der deutschen Turnkunst" von W. Lübeck von 1843. Desgleichen die zweite Auflage von F. L. Jahn's deutscher Turnkunst von 1847.

In neuerer Zeit hat sich eine ganze Reihe von Turnlehrern mit Vorliebe auch mit der Turngeräthtechnik und richtiger Anbringung und Aufstellung derselben im Turnsaal und auf dem Turnplatz beschäftigt. Wir nennen unter Anderen: Dr. Waßmannsdorff in Heidelberg, der seine geschichtlichen Untersuchungen auch auf dieses Gebiet ausgedehnt hat, Dr. Lion in Leipzig, Professor Dr. Kloß in Dresden, Rödelius in Breslau, Böttcher in Görlitz (welcher in der Zugabe zum ersten statistischen Jahrbuche der deutschen Turnvereine [1863] „die nothwendigsten Turngeräthe" beschreibt), Professor Dr. Jäger in Stuttgart (mit originellen eisernen Geräthconstructionen), Niggeler in Bern, Kümmel in Wien, Zedtler in Chemnitz, Puritz in Hannover, G. Eckler in Berlin, Maul in Karlsruhe u. s. w. Der hervorragendste aber ist H. O. Kluge in Berlin, der auf diesem Gebiete eine außerordentliche Thätigkeit entfaltet.

Beschreibungen von Turngeräthen und bzw. Abbildungen derselben enthält jetzt fast jedes Turnbuch. Es sind aber auch besondere Werke der Geräthtechnik ganz speciell gewidmet. Wir nennen als erstes Hauptwerk:

61. Anleitung zur Einrichtung von Turnanstalten für jedes Alter und Geschlecht. Nebst Beschreibung und Abbildung aller beim Turnen gebräuchlichen Geräthe und Gerüste mit genauer Angabe ihrer Maße und Aufstellungsart. Von Wilhelm Angerstein. Mit 35 lithograph. Tafeln. Berlin. Haude und Spener'sche Buchhandlung (F. Weidling) 1863. VIII und 263 S. 6 *M.*

Der Verfasser hat mit großem Fleiß Alles, was bis dahin in der Geräthtechnik erarbeitet und theils in den Turnlehrbüchern, theils in einzelnen Aufsätzen niedergelegt worden war, gesammelt, übersichtlich geordnet und eingehend und möglichst klar beschrieben. Die große Fülle des Stoffes ist aber zugleich die Schwäche des Buches.

Es enthält zu viel und — was noch schlimmer ist — es ist in ihm zu wenig Kritik geübt. Der erfahrene Turnlehrer wird noch jetzt das Buch gebrauchen können, jeder Andere wird aber leicht verwirrt, es wird ihm die Unterscheidung zwischen dem Haupt- und Nebensächlichen schwer. Die zahlreichen beigefügten Abbildungen geben zwar ein ziemlich klares Bild der Geräthe, sind aber zu klein, als daß sie von dem Handwerker (und auch dem Turnlehrer) mit Vortheil benutzt werden könnten.

Während das Angerstein'sche Buch stets einen historischen Werth behalten wird, stehen auf einem vorwiegend praktischen Standpunkt die

62. Sieben Tafeln Werkzeichnungen von Turngeräthen. Zweite Auflage. Besorgt von J. C. Lion. Leipzig. Ernst Keil (1865). Dazu X Seiten Text, groß Fol. 4,50 *M.*

Aus dem praktischen Bedürfniß hervorgegangen, sollen sie auch nur einem solchen dienen. Ihr Schwerpunkt liegt in den Zeichnungen, die, groß angelegt, in genauestem Maßstabe reduciert, in einzelnen Theilen die natürliche Größe wiedergebend, sich auf die gebräuchlicheren und vor allen Dingen nothwendigen Turngeräthe für das Schul- (und Vereins-)Turnen beschränkend, allerdings einen trefflichen Anhalt bieten für Turnlehrer und Handwerker. Der erklärende Text ist aber sehr kurz und läßt doch in Manchem im Unklaren. Dem sucht nun abzuhelfen das dritte größere Werk

63. Turngeräthe und Turneinrichtungen für Schul- und Militärturnanstalten und Turn-Vereine. Unter Mitwirkung von Dr. Carl Euler, erstem Civillehrer an der Königl. Central-Turnanstalt zu Berlin, bearbeitet von H. O. Kluge, Vorsteher von Turnanstalten und Turnlehrer bei der Berliner Feuerwehr. Mit drei Tafeln Abbildungen. Berlin. Verlag von E. H. Schroeder, Hermann Kaiser. 1872. XLVI und 222 S. 6 *M.*

In diesem Werk ist der Versuch gemacht worden, die Turngeräthe möglichst klar und eingehend zu beschreiben und alle Maße auf's genaueste festzustellen, und dürfte dasselbe in dieser Beziehung wohl seinen Zweck erfüllen. Um den Uebergang von Fuß- und Zollmaß in das Metermaß zu erleichtern, ist durch das ganze Buch hindurch Fuß und Meter stets einander gegenüber gestellt. Die beigegebene „Preisangabe der Turngerüste, Turngeräthe und ihrer einzelnen Theile" trifft freilich nicht mehr zu — Alles ist theurer geworden — der Turnlehrer wird darin aber doch einen vergleichenden Anhalt haben. Die Zeichnungen sind nur erläuternd und veranschaulichend für den Text.

Außer diesen umfassenden Werken sind von kleineren Schriften zu nennen: „Kurze Anleitung zur Einrichtung von Turnlokalitäten und Turngeräthen" von J. Niggeler. Mit 8 lithographirten Tafeln. Bern, Verlag von Huber u. Comp. (H. Körber). 1865. 42 S. Ferner

„Die Turngeräthe der Preußischen Volksschulen. Anleitung zur richtigen Anfertigung, Aufstellung und Erhaltung derselben, mit Benutzung der neuesten Verbesserungen." Von C. A. Droop, Turnlehrer in Emden. Mit sechs Tafeln. Emden und Aurich. W. Haynel. 1871. 23 S. 1,50 *M.* Die Geräthconstructionen schließen sich zum großen Theil denen des Preußischen „Neuen Leitfadens" an und geben dieselben in vergrößertem Maßstabe wieder.

In Bezug auf die **Turnhallen** selbst, ihre Größen-Verhältnisse und innere Einrichtung besteht noch kein größeres, allen Verhältnissen Rechnung tragendes technisches Werk, welches nicht nur ausführliche Pläne, sondern auch eingehende Beschreibungen enthält. Viele Turnbücher bringen zwar auch hierüber Angaben, z. B. die Kloß'schen Werke, aber sie geben doch nichts Ausreichendes und Erschöpfendes.

W. Angerstein beschreibt in seinem oben genannten Buche auch Turnhallen, und hat auch für das erste statistische Jahrbuch einen Aufsatz „über Turnhallen" geschrieben. Hervorragend und vortrefflich ausgeführt sind die

64. Turnhallenpläne nach Maaß der Kön. Württ. Turnordnung vom Jahre 1863, in amtlichem Auftrage bearbeitet von Prof. Dr. Jäger und Baurath Bok. Stuttgart, Commissionsverlag der artist. Anstalt von Emil Hochdanz, 1873 (1866). XII Blatt groß Fol. 4,25 ℳ.

Es schließen sich aber diese Pläne genau an die Jäger'sche „Turnschule" an, sind also nicht als allgemein gültig anzusehen. Ein anderes bemerkenswerthes Werk ist

65. Die städtische Turnhalle in Hof. Nebst einer geschichtlichen Skizze des Turnwesens daselbst, herausgegeben von Johann Gottlob Thomas, Stadtbaurath. Zweite verbesserte und bis auf die neueste Zeit fortgeführte Auflage. Mit 7 Steindrucktafeln. 4⁰. 1872. 28 S. Hof, G. A. Grau und Cie. (Rud. Lion) (Erste Auflage 1868). 2 ℳ.

Desgleichen ist hier zu nennen Jos. Dorn, „die Turnhalle des dritten Schulhauses in Hof, nebst Skizzen über die Entwickelung des Turnens der Volksschulen daselbst". Mit einer lith. Ansicht und 4 Steindrucktafeln. Hof. 1877. Grau u. Comp. (Rud. Lion). 24 S. 0,60 ℳ.

Die neue Turnhalle des König Wilhelm-Gymnasiums zu Berlin nebst Geräth-Einrichtung in drei Abbildungen, entworfen von H. O. Kluge (in Berlin). 3 ℳ. (Selbstverlag.) Diese Turnhalle ist von Kluge wiederholt auf Turnlehrer-Versammlungen besprochen worden, z. B. 1871 zu Darmstadt, und es sind sehr viele Turnhallen nach ihrem Muster eingerichtet worden. Die Halle ist auch kurz beschrieben von Dr. R. Braumüller in der Abhandlung „über den Turnbetrieb am Königlichen Wilhelms-Gymnasium zu Berlin". (Programm von 1873.)

Wie man eine kleine Turnhalle zweckmäßig einrichtet, zeigt A. Kühn, „Die zu dem Gymnasium zu Meseritz gehörige Turnhalle und der Unterrichtsbetrieb in derselben" (Programm 1870), und Plath, „Beschreibung des Winterturnlokals der Klosterschule Roßleben". (Progr. 1874.)

IV.

Das Turnen*).

1. Zweck und Bedeutung des Turnunterrichtes.

Es dürfte kaum nöthig sein, hierüber, nach dem, was wir bereits von Diesterweg gehört haben (vgl. besonders „Alaaf Preußen"), noch viel zu sagen. In kurzen und treffenden Worten spricht der §. 1. des „Neuen Leitfadens für den Turn-Unterricht in den Preußischen Volksschulen" sich über den „Zweck des Turnens" so aus:

„Das Turnen in den Schulen soll durch zweckmäßig ausgewählte und methodisch betriebene Uebungen den Körper zu einer naturgemäßen schönen Haltung in allen seinen Stellungen und Bewegungen gewöhnen;

*) Wir müssen von vornherein darauf verzichten, hier eben so ausführlich und erschöpfend zu sein, wie bei der Angabe der Literatur. Es können nur kurze Andeutungen gegeben werden, im Uebrigen ist auf die einschlagenden Turnlehrbücher und turnmethodischen Schriften zu verweisen.

die leibliche Entwickelung fördern und die Gesundheit der Jugend stärken;

die Kraft, Ausdauer und Gewandtheit des Körpers im Gebrauch seiner Gliedmaßen vermehren;

die Jugend an gewisse im Leben vielfach nutzbare Uebungsformen und Fertigkeiten gewöhnen, besonders auch mit Rücksicht auf ihren künftigen Wehrdienst im vaterländischen Heere;

durch Steigerung der Gesundheit, Kraft und Geschicklichkeit des Leibes auch Frische des Geistes, Entschlossenheit des Willens, Besonnenheit und Muth wecken und fördern;

der Schule in ihrer erziehenden Thätigkeit dadurch hülfreich zur Seite stehen, daß die Schüler in Ausführung der Leibesübungen an strenge Aufmerksamkeit, rasches und genaues Ausführen eines Befehls, an Beherrschung des Willens, an Unterordnung unter die Zwecke eines größeren Ganzen gewöhnt werden."

„Diese Zwecke können nur erreicht werden, wenn der Turnunterricht nach bestimmtem Plan, in stufenmäßiger Aufeinanderfolge, methodisch ertheilt wird, und wenn die Schüler gewöhnt werden, alle Uebungen genau, mit Ernst und Aufwendung der nöthigen Kraft bis zur möglichen Vollkommenheit vorzunehmen. Damit ist aber nicht ausgeschlossen, vielmehr bringt es die Natur der Sache mit sich und wird ausdrücklich als Aufgabe bezeichnet, daß das Turnen mit frischem, fröhlichem Sinn betrieben werden und der Jugend die Lust gewähren soll, welche das Gefühl gesteigerter Kraft, erhöhter Sicherheit in der Beherrschung und in dem Gebrauch der Gliedmaßen und des ganzen Körpers, so wie vor Allem das Bewußtsein jugendlicher Gemeinschaft zu edlen Zwecken mit sich führt."

Es ist hier in der That Alles berührt, was das Turnen zu einem so wichtigen Unterrichtsgegenstande macht, bei dem es fast unbegreiflich erscheint, daß man demselben vielfach noch immer nicht die rechte Stelle in der Schule und Erziehung einräumen will. Wie richtig hat schon Jahn das Turnen als eine „Brauchkunst des Leibes und Lebens", als eine „Schutz- und Schirmlehre", als eine „Wehrbarmachung", als eine „menschheitliche Angelegenheit" bezeichnet, „die überall hingehört, wo sterbliche Menschen das Erdreich bewohnen"! Was die Griechen mit ihrer Gymnastik erstrebt, denen dieselbe nicht blos zu physischer Erstarkung des Körpers, sondern auch zur Erweckung von Besonnenheit, Muth und Entschlossenheit des Geistes diente, damit letzterer den Leib beherrschen und von dessen Kräften im entscheidenden Augenblick den besten Gebrauch machen könne, — welche in der Gymnastik zugleich eine Quelle lebensfroher Munterkeit und thatlustiger Regsamkeit erblickten, und die Elastizität des Geistes nicht von der Elastizität des Körpers zu trennen vermochten, — das kann und soll auch jetzt noch durch das Turnen erzielt werden.

Wir wollen hier besonders noch den ethischen Werth des Turnens und den Einfluß auf die Charakterbildung hervorheben, den wir noch über die Bedeutung desselben für die Gesundheit und das praktische Leben setzen, und den ein der Turnsache mit ganzem Herzen ergebener Lehrer täglich mit immer neuem Interesse bei den Schülern zu beobachten Gelegenheit finden kann. Es ist für die Schüler (und auch für den Lehrer)

stets eine wirkliche Freude, ja es erweckt Ersteren ein wahres Siegesgefühl, wenn sie nach wiederholtem Versuche und ernstem Bemühen, ermuthigt durch die ermunternde Versicherung des Lehrers, daß sie die betreffende Uebung (nachdem die Vorübungen ihnen gelungen sind) nunmehr ausführen könnten, sie sollten nur den Muth dazu haben, sie sollten nur ernstlich wollen, — endlich mit Zusammenraffung ihrer ganzen, in Miene und Blick sich deutlich kund gebenden Energie Herr über ihre Unentschlossenheit oder Aengstlichkeit werdend, kräftig ansetzen und die ihnen vorher unmöglich erschienene Uebung, ihnen selbst oft überraschend leicht und sicher ausführen. Sie haben in der That einen moralischen Sieg über sich selbst errungen, sie erkennen, was ein energischer Wille auch im körperlichen Thun vermag*). Und es darf gewiß angenommen werden, daß solche beim Turnen zur Ueberwindung von äußeren (körperlichen) wirklichen oder nur eingebildeten Schwierigkeiten kräftig entwickelte Willensäußerung, daß diese Steigerung des persönlichen Muthes auch nach anderen Seiten hin wohlthätig rückwirkend ist, wenigstens rückwirkend werden kann. Haben doch die erbittertsten Gegner des Turnens schon zu Jahn's Zeit der mit hohem Ernst angestrebten Sittenreinheit der Turner, ihrem Kampf gegen Verweichlichung jeder Art, ihrem regen Pflichtgefühl ihre Anerkennung nicht versagen können — und ist solches Bestreben der Turner doch auch jetzt noch im Allgemeinen nicht zu verkennen.

Diese sittliche Macht des Turnens neben der durch dasselbe erzielten körperlichen Erstarkung und Kräftigung der Gesundheit, der auch äußerlich sichtbar werdenden festen, sichern Haltung des Körpers, der Elastizität in allen Bewegungen, der durch das Turnen so leicht zu erzielenden, bald das ganze Schulleben durchdringenden straffen Disciplin, welcher, wenn sie nicht in Härte und Pedanterie ausartet, die deutsche Jugend unter einem energischen Lehrer sich so gern fügt, verleiht dem Turnen einen so hohen Werth. Eine schöne Tugend der Turner war aber auch von Anbeginn ein stark ausgeprägtes Vaterlandsgefühl, und verdient dies noch besonders hervorgehoben zu werden.

Daß das Turnen auch bereits äußerlich erkennbare Früchte gezeitigt hat, daß es bei allem Mangelhaften, das ihm noch anklebt, doch mehr und

---

*) Es sei mir gestattet, hier einer Unterredung zu gedenken, welche ich bei Gelegenheit einer in der Kgl. Central-Turnanstalt stattgefundenen Turnvorstellung mit Seiner Majestät dem deutschen Kaiser hatte. Ich gebe dieselbe in den Worten, mit welchen ich sie in dem Aufsatz: „Eine Turnvorstellung vor dem deutschen Kaiser“ (Deutsche Turnzeitung 1877 Nr. 19) aufgezeichnet habe: „Als einmal ein Eleve eine Uebung am Barren mit großer Kraft und vollendeter Sicherheit zur Darstellung brachte, entschlüpfte mir die Bemerkung: „Diesen Lehrer haben wir zur Herzhaftigkeit erzogen.“ „„Wie verstehen Sie das?““ fragte der Kaiser, sich lebhaft zu mir wendend. „Majestät“, erwiederte ich, „in jedem Winter giebt es unter den einberufenen Lehrern einige, welche mit guter körperlicher Beanlagung ausgestattet, ihre eigene Leistungsfähigkeit noch so wenig kennen, daß sie sich anfangs an schwierigere und nur scheinbar gefährliche Uebungen, die sie sehr wohl ausführen könnten, nicht heranwagen, da sie ein mögliches Mißlingen und in Folge dessen eine Verletzung fürchten. Diese Männer bringen wir durch methodisches Vorgehen im Unterricht allmälig zum Bewußtsein ihres körperlichen Vermögens, wir wecken ihre Entschlossenheit und ihren Muth und haben dann die Genugthuung, daß sie zuletzt selbst solche Uebungen, deren Mißlingen wirklich Gefahr bringen könnte, frisch und muthig mit vollkommener Sicherheit ausführen!“ „„Wenn Sie es so meinen, bin ich ganz mit Ihnen einverstanden.““

mehr anfängt, ein Gemeingut des Volkes zu werden, zum Theil schon geworden ist, wer könnte dies leugnen? Hat an den großartigen Erfolgen unserer Heere in den letzten Kriegen doch auch das Turnen seinen bescheidenen Antheil!*)

2. Turnräume und Turngeräthe.

Ein gedeihlicher Turnunterricht wird wesentlich mit bedingt durch die Turnräume, also durch den Turnplatz und die Turnhalle. Beide sind nöthig, sie müssen sich gegenseitig ergänzen. Auf dem Turnplatz findet das Sommerturnen, in der Turnhalle das Winterturnen statt, und ist letztere außerdem auch bei ungünstiger Witterung im Sommer zu benutzen. Es ist der hier und da auftauchenden Ansicht entgegen zu treten, daß die Turnhalle den Turnplatz unnöthig mache. Wenn man freilich nur die Wahl hat zwischen Turnsaal und Turnplatz, so wird man ersteren schon deshalb vorziehen müssen, weil in demselben ununterbrochen im ganzen Jahr geturnt werden kann, während das Turnen auf dem Turnplatz sich in der Hauptsache auf die Sommermonate beschränkt. So weit es aber möglich ist, sollte das Turnen im Freien geschehen, so daß der Schüler bei der körperlichen Thätigkeit mit vollen Zügen auch die frische Luft einathmen kann.

Zu Jahn's Zeit legte man die Turnplätze vor die Städte, zum Theil in weiter Entfernung, an schattigen, schön gelegenen Orten an, und dort tummelte sich die Jugend an den Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittagen stundenlang, theils turnend, theils spielend. Wer wollte daran zweifeln, daß dies im höchsten Maaße stärkend, kräftigend, belebend wirkte? Und wohl darf man das Bedauern der älteren Männer, die in ihrer Jugend ihre schönste Zeit auf jenen Plätzen verlebten, theilen, daß diese Plätze immer mehr eingehen und näher gelegenen weichen müssen, oft genug sogar mit dumpfen, engen, übelriechenden Schulhöfen vertauscht werden, ja vertauscht werden müssen, da unser jetzt angestrebter Turnbetrieb die möglichste Nähe der Turnräume an der Schule nöthig macht. Es sollte aber ohne Noth ein einmal bestehender, vor dem Orte gelegener Turnplatz nicht ganz aufgegeben werden. Man kann ja auf ihm in bestimmten Zeiträumen größere Schülermassen zu frohem Spiel, anregenden Wettübungen und zur Darstellung ausgedehnterer Marsch-, Lauf- und Ordnungsübungen vereinigen. Neben dem Turnen der einzelnen Schulclassen kann sehr wohl noch ein Turnen größerer Abtheilungen auf jenen Turnplätzen bestehen. Der

Turnplatz

soll möglichst so gelegen sein, daß die frische Luft Zugang zu ihm findet, daß er von Bäumen beschattet wird, und daß er zugleich gegen kalte

*) „Daß die staunenswerthen Leistungen unseres Heeres während des letzten Krieges, namentlich dessen mit Bewußtsein in Freudigkeit und Selbstverleugnung bewiesene Disciplin, die unermüdliche Marschfähigkeit, die Gewandtheit in der Ueberwältigung natürlicher und künstlicher Hindernisse im Feindeslande, der Muth und die Kaltblütigkeit während des Kampfes, die Standhaftigkeit im Ertragen von Entbehrungen und Schmerzen zum Theil der gymnastischen Ausbildung der Mannschaften zugeschrieben werden müssen, wird von Militärs und Nichtmilitärs allseitig anerkannt." (Verordnung der Regierung zu Liegnitz vom 14. März 1872.)

Winde, besonders gegen Nord- und Ostwinde geschützt ist. Er muß von einer Hecke, einem Zaune, einer Planke oder Mauer umgeben sein, er darf nicht feucht liegen, muß hinlänglichen Raum zur zweckmäßigen Aufstellung der Gerüste und Geräthe und zur ungehinderten Darstellung der Frei- und Ordnungsübungen und zu Turnspielen bieten. Der Boden muß da, wo die Frei- und Ordnungsübungen ausgeführt werden, fest und darf weder mit lockerem Sande bedeckt, noch mit Gras bewachsen sein. Die Stellen, auf denen die Geräthe stehen, besonders aber diejenigen, auf welchen Spring- und Ringübungen vorgenommen werden, sollen weicheren Boden haben (mit weichem Sande [feinem Kies] oder trockener Lohe bedeckt sein). Ist der Platz groß genug, so kann man auch eine besondere Laufbahn einrichten. Die

Turnhalle (der Turnsaal)

muß so geräumig sein, daß sie einer Schulclasse bis zu 50 Schülern oder, je nach der Weise des Turnbetriebes, auch mehr Schülern ungehindertes Turnen gestattet. Man könnte sagen: je größer die Halle, desto besser. Aber auch dies hat seine Gränzen. Wollen wir dem Classenturnen als dem vom pädagogischen Standpunkte aus berechtigtsten Turnen der Schule Eingang verschaffen und dem Turnen in großen, in Riegen eingetheilten Schülermassen wirksam entgegenarbeiten, so müssen wir von der Anlage sog. „großer Turnhallen“ absehen und lieber die zu solch großen Hallen vielleicht bereit gestellten Mittel zur Anlage von mehreren Hallen mit geringeren Größenverhältnissen verwenden. Wir wissen wohl, daß aus mancherlei Gründen ein reines Classenturnen noch nicht überall durchführbar, und Riegenturnen, dem wir übrigens durchaus nicht die Berechtigung (unter bestimmten Voraussetzungen) absprechen wollen, noch nicht gänzlich zu vermeiden ist. Es sollte aber die größte vom Turnlehrer noch allenfalls zu übersehende und mit der Stimme ohne Ueberanstrengung zu beherrschende Schaar von gleichzeitig in der Turnhalle (und auch auf dem Turnplatz) turnenden Schülern die Zahl 100 nicht überschreiten. Sehen wir also von jenen großen Turnhallen für das Schulturnen ab, so bietet eine Turnhalle von c. 25 Meter Länge, c. 12,5 Meter Breite und 5 bis 6 Meter Höhe einen trefflichen Raum für den Turnunterricht. Erheblich kleiner sollte sie nicht werden, wenigstens nicht kürzer, eher schmäler. Diese Halle muß hell, mit freundlichem, nicht zu grellem Anstrich versehen sein, eine gute Ventilation haben; die nicht zu tief herabgehenden Fenster müssen, wenn möglich, so angebracht sein, daß nicht das grelle Sonnenlicht in die Halle fällt. Wenigstens müssen sie, wenn sich dies nicht vermeiden läßt, mit dichten Vorhängen versehen sein. Die Halle muß sich leicht erheizen lassen, wobei darauf zu sehen ist, daß die Oefen nicht raumversperrend aufgestellt werden; sie stehen am besten in den Ecken und müssen eine möglichst gleichmäßige Wärme verbreiten. Die Temperatur des Saales sollte nicht unter 10° R. (im Minimum 6°) betragen und nicht über 12° R. steigen. Die Halle muß ferner — wenn möglich mit Gas — zu erleuchten sein; es sind die Gasflammen so anzubringen, daß sie beim Turnen nicht stören. Gaskronen sind mehr zu empfehlen als Wandgasarme. Der Fußboden muß gedielt sein; Lehm- oder Loheboden ist durchaus unstatthaft. Es ist die Dielung so anzulegen,

daß der Anlauf und Niedersprung nicht in der Längsrichtung der Dielenbretter geschieht, da man, wie wir aus Erfahrung wissen, bei etwas abgenutztem Fußboden auf den Längsfasern der Dielen leicht ausgleitet. Es empfiehlt sich also, da man doch in der Regel durch die Länge des Saales anläuft, die Dielen parallel mit den Schmalseiten der Halle zu legen. Es ist auch gut, wenn die Halle ringsum mit Holztäfelung versehen wird; wenigstens müssen die Wände bis zu der Höhe, in welcher bei fehlendem besonderen Garderoberaum die abgelegten Kleidungsstücke an Kleiderhaken aufgehängt werden, Oelfarbenanstrich erhalten. Alle scharfen Kanten und Ecken müssen im Saale vermieden werden. Ein besonderes Geräthzimmer kann die beweglichen Geräthe aufnehmen. Zum Theil können dieselben auch in Wandnischen oder Wandschränken aufbewahrt werden. Liegt die Turnhalle unmittelbar am Turnplatz, — was das wünschenswertheste ist, — so muß der Haupteingang so breit sein, daß die Turngeräthe, wie Springpferd, Barren u. s. w. bequem auf den Turnplatz geschafft werden können. Damit durch die Thür, welche in das Freie führt, keine Zugluft entsteht, muß eine Vorhalle oder eine Doppelthür bzw. auch ein Vorhang angebracht werden. Auf Reinlichkeit im Saal und möglichstes Freihalten desselben von Staub muß streng gesehen werden. Er ist fleißig zu sprengen und die Springmatratzen sind oft auszuklopfen. Die Deckenbalken müssen so liegen, daß sich die Geräthe und Gerüste in vortheilhaftester Weise anbringen lassen.

Ein Hauptaugenmerk ist darauf zu richten, daß die festen Gerüste möglichst wenig Raum fortnehmen, man wird sie deshalb auf den Schmalseiten so nahe an den Wänden aufstellen, als überhaupt zulässig ist, denn es muß ein möglichst großer Raum für die Frei- und Ordnungsübungen frei bleiben. Die Decke stützende Säulen inmitten der Halle sind überaus störend und wenn irgend möglich zu vermeiden. Der Turnlehrer sollte ein besonderes Zimmer haben, das so liegt, daß er von da aus den Saal übersehen kann. —

Nicht immer aber wird man in der Lage sein, eine besondere Turnhalle zu besitzen, die allen oben gestellten Anforderungen genügt; sie wird oft genug klein und beengt sein, vielleicht noch zu anderen Zwecken, noch als Classenzimmer, als Aula u. s. w. dienen müssen. Einen solchen Raum muß man so einrichten, daß sämmtliche Geräthe und Gerüste beim Nichtgebrauche fortgestellt oder zur Seite geschoben werden können.

Ganz zu verwerfen ist die Benutzung eines kellerartigen, dumpfen, niedrigen Raumes oder eines kalten, unheizbaren, vielleicht gar mit Steinplatten belegten Hausflures (Corridors) zum geregelten Turnen. Höchstens lassen sich in letzterem, aber nur als Nothbehelf, einige Frei- und Gang-Uebungen ausführen. Die

Turngerüste und Turngeräthe

müssen mit größter Sorgfalt gearbeitet werden.*) Sie müssen Leichtigkeit, gefälliges Aussehen und Handlichkeit mit großer Solidität und Dauer-

*) Es empfiehlt sich, die künstlicheren Geräthe, wie Springpferd, Springbock u. s. w. aus Städten zu beziehen, in welchen Handwerker auf Anfertigung derselben besonders eingeübt sind.

haftigkeit verbinden; die als die richtigsten festgestellten Maße müssen genau bei der Bearbeitung inne gehalten werden, das Material, das dazu genommen wird, muß das allerbeste sein. Alle scharfen Kanten und Ecken müssen vermieden werden; die Gerüste und Geräthe sind von Zeit zu Zeit in Bezug auf ihre Festigkeit und Sicherheit zu untersuchen, besonders ist dies bei den Haken, an denen Geräthe hängen, nöthig. Die feststehenden Gerüste und Geräthe des Turnplatzes müssen durch Oelanstrich gegen das Eindringen der Nässe geschützt, auch möglichst vor dem zu raschen Abfaulen gewahrt werden.

Die Anbringung und Aufstellung der festen Gerüste und Geräthe muß so sein, daß sie ein ungehindertes Turnen und dem Lehrer eine gute Uebersicht über die Turnenden gestatten, dabei müssen die gleichartigen Geräthe wie Reck, Barren, Springständer zweckentsprechend neben einander gestellt werden. Falsch wäre es, wollte man z. B. die Recke an verschiedenen Stellen anbringen, wie man solches noch oft genug sieht. Liegt der Turnplatz neben der Turnhalle, so können die beweglichen Geräthe der letzteren auch auf jenem benutzt werden.

Was die Zahl der Turngeräthe betrifft, so richtet dieselbe sich nach der Zahl der gleichzeitig turnenden Schüler. Da wir hier vorzugsweise das Turnen der Schulclassen im Auge haben, die vom Lehrer unter seiner alleinigen Leitung unterrichtet werden, so müssen, eine volle Classe von 40 bis 50 Schülern vorausgesetzt, die Geräthe in vierfacher Zahl vorhanden sein, welche Zahl z. B. beim Stangengerüst überschritten werden kann (d. h. mehr als 8 Stangen oder 4 Stangenpaare); bei anderen, besonders theuren Geräthen wird man oft genug auch darunter bleiben müssen. Bei einer Classe von 30 Schülern (z. B. an Seminaren) genügt eine dreifache Zahl als Durchschnittszahl. Daß eine solche Geräthausstattung auch für das Riegenturnen in größeren Schülermassen sich eignet, liegt auf der Hand. Manche Geräthe und Gerüste können verschiedenen Zwecken dienen; so kann bei entsprechender Aufstellung die (eiserne) Reckstange (oder der Querbaum) auch als Unterlage für den Sturmlauf dienen, und die Reckständer können zugleich als Springpfeiler eingerichtet werden.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen wollen wir nun eine

Uebersicht über die Turngeräthe

geben, ohne uns jedoch auf die Beschreibung derselben einlassen zu können.*)

Man kann die Geräthe in 2 Hauptgruppen theilen:

1) In Geräthe, mit welchen man turnt, die man in den Händen hält oder trägt, um damit, auf dem gewöhnlichen (ebenen) Boden stehend, mannichfache Uebungen auszuführen. Man nennt dieselben Handgeräthe.
2) In Geräthe, an welchen man turnt, zumeist „feststehende oder doch während der Uebung irgendwo fest angebrachte Vorrichtungen“ **).

1) Die Handgeräthe (nebst den zu ihnen gehörenden Vorrichtungen). Zunächst die Stäbe (die kurzen Holz- und Eisenstäbe, die langen Holzstäbe), die Hantel, Gewichte, Keulen, Kugelstäbe, Gummistränge (Armstrongs), Stahlfederketten, Kraftmesser (auch das Ziehtau kann man hierzu rechnen);

*) Wir verweisen auf die unter Nr. 62 u. 63 besprochenen Werke.
**) Vergl. Hausmann, „Das Turnen in der Volksschule“ S. 95 u. 104.

die Wurfgeräthe: Bälle mannichfacher Art, darunter auch die Federbälle (die bei den Ballspielen benutzten Vorrichtungen, wie das Ballkorb-, das Ballnetzgestell u. s. w.), die Kugeln, die Reifen zum Werfen (mit Reifenstab), die Wurfstangen (Gerstangen, Eisenstab), der Wurf geschieht nach dem Pfahlkopf (Gerkopf);

die Springgeräthe: der Reifen, das Rohr, das kurze Schwingseil, die Handklappern (Castagnetten) und endlich die Fechtwaffen.

2) Geräthe, an welchen geturnt wird.

a. Geräthe zu Schwebeübungen:
der Schwebebaum;
die Schwebestange (der Schwebebalken), das Schwebebrett, die Schwebekante, die Schwebepfähle, die Stelzen;
die Schaukeldiele.

b. Geräthe zu Springübungen:
der Freispringel (das Springgestell: Springständer (Springpfeiler) nebst Springschnur); das Springbrett, das Schwungbrett;
der Tiefspringel (das Tiefspringgestell), die Springtreppe;
der Springgraben;
das lange Schwingseil;
der Sturmspringel (Sturmspringbrett (Schrägbrett) nebst Sturmspringbock);

c. Geräthe zu Uebungen des gemischten Sprunges:
der Springbock;
das Springpferd (Schwingel);
der Springkasten, der Springtisch, das Springreck, der Stemmbalken, die Planke (Jäger);
der Stab zum Stabspringen.

Um die zu harten Niedersprünge im Turnsaale zu vermeiden, benutzt man Matratzen.

d. Geräthe zu Stemm- (Stütz-) Uebungen:
der Barren;
der Schaukelbarren (Schaukelringe).

e. Geräthe zu Hang- und Hangelübungen:
die wagerechte und schräge Leiter;
die Schaukelleiter, (Doppelleiter), Wippe.

f. Geräthe zu Hang- und Stützübungen:
das Reck, das Doppelreck, das Schaukelreck (das Schaukelseil);
die Schaukelringe.

g. Geräthe zu Hang- und Stemmübungen (besonders der unteren Glieder):
der Rundlauf.

h. Geräthe zu Steige- und Kletterübungen:
die senkrechte und schräge Leiter;
der Sprossenständer (Sprossenmast), der Steigemast, die Strickleiter, das Knotentau, das Sprossentau;
das Steigebrett;
die Kletterstange;
der Klettermast;
das Klettertau (Kletterseil).

Eine Vereinigung der unter h genannten Geräthe ergiebt das Kletter- und Steigegerüst.

Es versteht sich von selbst, daß viele dieser Geräthe nicht bloß zu den bezeichneten Hauptübungsgattungen, sondern auch zu anderen Uebungen benutzt werden können, also z. B. der Barren auch zu Hangübungen, die schräge Leiter, die Wippe zu Stützübungen u. s. w.*)

---

3. Der Turnübungsstoff.

Auch hier kann es sich nur um eine kurz zusammengedrängte Uebersicht handeln. Zu eingehenderen Studien möge man die von uns besprochenen und auch hier zu Rathe gezogenen Lehrbücher (von Lion, Waßmannsdorff, Maul, Ravenstein, Angerstein, Hausmann u. s. w.) benutzen.

Spieß behandelt als 4 Hauptübungsgebiete in seiner „Lehre der Turnkunst" (vgl. Nr. 9) 1) das Turnen in den Freiübungen, 2) das Turnen in den Hangübungen, 3) das Turnen in den Stemmübungen, 4) das Turnen in den Gemeinübungen (Ordnungsübungen).

Lion spricht in seiner Uebersicht der Turnarten (System der Turnübungen) 1) von der Bewegung des eigenen Körpers und seiner Glieder (Freiübungen; Ordnungsübungen; Schweben; Springen; Stemmen auf oberen und unteren Gliedern zugleich; Stützen: Stemmen auf oberen Gliedern allein; Stemmen auf oberen und unteren Gliedern im Wechsel: Sprungstützen; das Hangen; Hangen und Stemmen (bes. der unteren Glieder) zugleich; Hangen und Stemmen (Stützen) im Wechsel; Hangen und Stemmen in beständigem Zusammenwirken ergeben das Klettern; Schwimmen und Wasserspringen, 2) von der Bewegung fremder Körper (Ziehen, Schieben, Drücken, Stoßen; Heben, Halten und Tragen; Werfen und Fangen; Ringen; Fechten).

Angerstein in seinem „theoretischen Handbuch für Turner" betrachtet 1) die turnerischen Thätigkeiten des Leibes an sich (die Freiübungen), 2) die turnerischen Thätigkeiten des Leibes in Bezug auf äußere Verhältnisse (die Geräthübungen). Er hat hierbei die Uebungen eines einzelnen Menschen in's Auge gefaßt. Die Ordnungsübungen („die Darstellung der Gesetze räumlicher Ordnung des Gemeinkörpers in seiner Bildung und Umbildung" S. 382) treten als Uebungen, welche an die Gemeinschaft mehrerer gebunden sind, hinzu.

Man unterscheidet im praktischen Turnen zwischen
Freiübungen,
Ordnungsübungen,
Geräthübungen.

Die Freiübungen

bezeichnet Spieß als „Uebungen, welche frei von Geräthen, in Zuständen, welche die freieste Thätigkeit zulassen, den Leib des Turners frei machen sollen" (vgl. die Besprechung der „Lehre der Turnkunst", Nr. 9).

*) Die Eintheilung der Geräthe in die Hauptgruppen geschah zumeist unter Anlehnung an Lion: „Das System der Turnübungen" in Hirth's Lesebuch S. 11 ff. (Vgl. oben Nr. 13.)

Sie sind die eigentlich grundlegenden Uebungen, verlangen keine besonderen Geräthe, können überall, wo fester Boden ist, ausgeführt werden und eignen sich besonders auch für die jüngeren Altersstufen der Knaben und Mädchen. Sie umfassen die Uebungen im Stehen, Gehen, Hüpfen, Springen, Laufen, Drehen.

Uebungen im Stehen. Betrachten wir die verschiedenen Gelenkthätigkeiten, so ergeben sich Kopf-, Rumpf-, Arm- und Beinbewegungen.

Man kann z. B. den Kopf und Rumpf beugen (vorwärts, rückwärts, seitwärts) und drehen (rechts, links, auch kreisen). Man kann den einen oder beide Arme zugleich (oder auch abwechselnd) heben und senken, schwingen, kreisen, drehen, beugen und strecken, mit einem oder beiden Armen stoßen, schlagen, man kann die Unterarme kreisen, drehen, die Hände beugen und strecken, kreisen. Man kann die Beine heben, spreizen, schwingen, drehen, kreisen, die Kniee heben, beugen, strecken (wippen), die Unterschenkel heben, kreisen, die Füße strecken, beugen (wippen), kreisen u. s. w. Da diese Thätigkeiten zum Theil nach verschiedenen Richtungen, in mannichfachen Haltungen und Stellungen, im Gehen, Laufen, Hüpfen, Springen ausgeführt, in verschiedenartigster Weise mit einander verbunden, unter sich abwechseln können, so ergiebt sich ein überaus großes Uebungsfeld, bei dem es sich nur darum handelt, das Zweckdienlichste auszuwählen.

Stand und Stellungen. Gewöhnlicher Stand oder Stellung (Grundstellung), Zehenstand (Fersen-, Fußkantenstand), Schlußstellung, Schrittstellung (Vor-, Rück-, Seit-, Schräg-, Kreuz-, Schlußschritt-(Meßschritt)stellung, Grätschstellung, Spreizstellung, Ausfallstellung, Auslagestellung („Gardstellung“).

Gehen und Gangarten, als: gewöhnlicher Gang (Taktgehen) auf der Stelle (an Ort), von der Stelle (von Ort), mit langsamerem, mit schnellerem Schritt, mit straffem Schritt (ähnlich dem militärischen Paradeschritt), Zehengang; Gehen mit Stampfen, Gehen mit Knieheben (Oberschenkelheben), mit Fersenheben (Unterschenkelheben); Gehen mit Knieheben und -strecken, mit Kniewippen, Fußwippen, mit Beinspreizen, mit Nachstellen des Fußes (Nachstellgang) vorwärts, rückwärts, seitwärts; Gehen mit Schrittwechsel (Trittwechsel) als Schrittwechselgang oder Kibitzgang, als Dreitritt, Gehen mit Kreuzschritten, Wiegegang, Gehen mit Schleifen, Gehen mit Ausfall u. s. w. Wechsel der einen Gangart mit der anderen, z. B. Kibitzgang links, Wiegegang rechts u. s. w.

Hüpfen und Springen. Letzteres unterscheidet sich vom Hüpfen „durch kräftigere Stemmthätigkeit beim Aufschnellen wie beim Niederfallen und länger dauerndes Fliegen“ (Angerstein). Hüpfen auf beiden Beinen, auf einem Beine, vorwärts, rückwärts, seitwärts in verschiedenen und aus verschiedenen Stellungen (zur Grundstellung oder einer anderen Stellung). Das Springen als Sprung mit geschlossenen Beinen (Schlußsprung), mit Seitgrätschen (Seitspreizen) der Beine als Grätschsprung (Spreizsprung) auf der Stelle (an Ort), vorwärts, rückwärts, der Schlußsprung auch seitwärts. Springen mit Beinkreuzen, mit Fersen- und Knieheben, der Sprung seitwärts mit Seitspreizen des einen und Abstoßen des anderen Beines, der Sprung vorwärts mit Vorspreizen des (zurückgestellten) einen und Abstoßen des anderen Beines, der Sprung mit Angehen und Anlaufen u. s. w. Das Nachstellhüpfen (Galopphüpfen), Kibitzhüpfen, Schottischhüpfen, der Hopsergang, das

Wiegehüpfen, das Gehen mit Niederhüpfen, das Schwenkhüpfen, der Schleifhops u. s. w.

Laufen: Der gewöhnliche Lauf (Taktlauf), der (militärische) Laufschritt, der Schnelllauf, der Laufsprung, der Lauf mit Stampfen, der Nachstelllauf (Galopplauf), der Kibitzlauf, Spreizlauf u. s. w.

Drehen (um die Längenachse), im Stehen, $1/4$ Drehung (rechts um, links um), $1/2$ Drehung, $3/4$ und ganze Drehung, $1/8$ Drehung (halbrechts, halblinks), ebenso im Gehen, im Laufen, im Hüpfen und Springen, in verschiedenen Schrittstellungen. Das Zwirbeln (Schrittzwirbel, Kreuzzwirbel, auch mit Hüpfen (Hopsen), mit verschiedenen Gangarten).

Hierzu kommen der Liegestütz auf der Erde und die Uebungen im Liegestütz.

Auch die Bewegungen mit (gegenseitiger) Stützung, kurz Stützübungen (vgl. Rothstein's Freiübungen und Lion) und die sog. Widerstandsbewegungen, ebenso das Ringen, Schieben und Ziehen mögen hier erwähnt sein.

Die Ordnungsübungen.*)

Wir betrachten zunächst die Reihe (die kleinste Reihe besteht aus 2 Schülern), die Stirnreihe mit rechtem und linkem Führer (Flügelmann), die Flankenreihe mit vorderem und hinterem Führer (oder Erstem und Letztem), die Schrägreihe, Kreisreihe u. s. w. Die Reihe kann geschlossen (die geschlossene Reihe auch durch Fassungen in sich verbunden) und geöffnet sein. Die (Flanken-) Reihe zieht auf gerader Linie, im Umzuge, im Kreise, in Schlangen-, in Schneckenlinie, in einer Acht, sie macht Winkelzüge, Schrägzüge, oder Viertelwindungen, Achtelwindungen, Gegenzüge oder halbe Windungen u. s. w., macht Gegenzüge (halbe Windungen) mit Durchschlängeln (Kette), führt Schleifen aus. Die Stirnreihe macht Schwenkungen um den rechten, um den linken Führer, um die Mitte, $1/4$, $1/2$, $3/4$, ganze Schwenkungen, $1/8$ Schwenkungen; auch die Flankenreihen können schwenken. Reihungen der Reihe, Neben-, Vor-, Hinterreihen, auch Reihungen mit Kreisen und Umkreisen, auch mit Ausweichen des Führers; Reihungen zweiter Art, dergestalt, daß die ganze Reihe sich fortschiebt (seitwärts, vorwärts, rückwärts). Aus der Reihe entsteht durch Bildung kleinerer Reihen der Reihenkörper. Derselbe kann eine Stirnlinie, Flankenlinie, eine Stirn-, eine Flankensäule bilden und in Staffel stehen. Die Ersten, Zweiten u. s. w. der einzelnen Reihen bilden je eine Rotte. Der Reihenkörper kann geschlossen oder geöffnet sein und wieder mannichfache Bewegungen vornehmen. Bildet man aus den Reihen des Reihenkörpers wieder Reihenkörper, so entsteht ein Reihenkörpergefüge. Durch weitere Theilung kann auch ein Gefüge aus Reihenkörpergefügen entstehen. Wir erwähnen noch die Bildung des Kreuzes, des Vierecks u. s. w., besonders des Sterns mit mannichfachen Bewegungen, und endlich den Reigen (Gesangreigen, Tanzreigen, vgl. S. 631).

Auch die militärischen Uebungen, die Exercierübungen, verdienen Beachtung auf dem Turnplatze. Der Preußische „Neue Leitfaden" hat von denselben die einfachsten Formen unter der Bezeichnung „taktische

*) Vergl. S. 629 und 630.

Elementarübungen" aufgenommen. Es ist dabei nicht an Exercitien mit dem Gewehre, an Felddienstübungen, an künstlichere Formationen und Evolutionen zu denken. Wenn die einfachen Formen mit größter militärischer Präcision vorgenommen werden, so erfüllen sie vollkommen ihren pädagogischen und praktischen Zweck.

Die Geräthübungen.*)

1. Uebungen mit den Stäben, Hanteln und im Werfen.

Die leichteren Uebungen mit den Holzstäben und die schwereren mit den Eisenstäben, so wie auch die Hantelübungen dienen zu allseitiger Durchbildung des ganzen Körpers. Man kann mit ihnen die meisten der oben erwähnten Freiübungen ausführen, welche durch diese Belastung der Hände wuchtiger, energischer und schwieriger werden. Wir nennen noch besonders das Uebersteigen des Stabes, das Winden unter dem Stabe durch, das Werfen und Fangen des Stabes, das Balancieren (Wagehalten) desselben, das Stabschwingen, das Stabziehen, Stabschieben, endlich das Ueberspringen des Stabes als Gesellschaftssprung.

Der lange Stab wird von Mehreren zu gemeinschaftlichen Uebungen benutzt. Besondere Heb- und Trageübungen werden mit den Gewichten, mit schweren Hanteln u. s. w. ausgeführt.

Das Werfen geschieht mit den Bällen, mit Kugeln, Steinen (Schocken, Steinstoßen), mit dem Ger- oder Eisenstab (auch mit der Lanze) nach dem Pfahlkopf als Kernwurf, als Bogenwurf oder auch nur in die Höhe und Weite, auch mit Anlauf und im Laufe.

2. Uebungen im Schweben.

Das Schweben (Wagehalten), die Erhaltung des Gleichgewichtes auf schmaler oder schwankender (schaukelnder) Fläche, verlangt zunächst die Erlernung des sicheren Schwebestandes, wobei anfangs die Arme gewissermaßen als „Balancierstange" benutzt werden. Zunächst Uebungen des Aufsteigens auf den Schwebebaum und des Absteigens (auch Hinauf- und Herabspringen), dann Uebungen im Stande, verschiedene Gangarten, auch mit Frei- und Handgeräthübungen verbunden, Laufen, Hüpfen, Gehen Mehrerer auf dem Schwebebaum mit Fassungen, Vorbeischweben der sich Begegnenden, Schwebekampf. Gehen Mehrerer auf den in bequemer Reichweite neben einander aufgestellten Schwebestangen (-balken) mit Fassungen. Schweben auf den Schwebepfählen. Schweben auf der Schaukeldiele, Stehen auf der ruhig hängenden Diele und Uebungen im Stehen, auch Gehen; Schaukeln, Hände an den Aufhängedrähten, auch von Mehreren; Sitzen (Knieen u. s. w.) mit Schaukeln; freies Stehen und Gehen (Hüpfen) im Schaukeln von Einem, von Mehreren, mit und ohne Handfassung u. s. w. Uebungen mit den Stelzen.

3. Uebungen im Springen.

Sprung auf das Springbrett und von dem Springbrett (Schwungbrett). Der Sprung über die Schnur aus dem Stande mit geschlossenen

*) Wir nehmen hier zum Theil eine andere Reihenfolge, als in der Uebersicht der Turngeräthe gegeben ist.

Beinen (Schlußsprung), mit Vorspreizen des Beines, mit Anlaufen, hoch, weit, hochweit und weithoch; auch mit Drehungen und verschiedenen Armhaltungen und Armbewegungen; Sprung mit Anhüpfen, Anhinken; Laufsprung; Sprung über zwei Schnüre; Sprung zwischen zwei Schnüren hindurch (Fenstersprung, die Springständer nahe zusammengerückt). Sprung auf und über feste Gegenstände (Springkasten, Schwebebaum, Reck, Springbock, Springpferd u. s. w.). Sprung von Mehreren mit und ohne Fassung und Drehung. Sprung mit Belastung der Hände. Weitsprung in den Springgraben.

Der Tiefsprung aus der Grundstellung: vorwärts, seitwärts, rückwärts; aus der Schrittstellung (auch mit Anlauf), aus dem Hockstande, dem Sitz, dem Stütz, dem Hange, mit Drehen, verschiedenen Armthätigkeiten und Armhaltungen, mit Belastung der Hände; Sprung über die Schnur. Die Höhe, von der herabgesprungen wird, darf nur allmälig gesteigert werden.

Das Sturmlaufen oder Brettspringen. Hinaufgehen, Hinauflaufen, Hüpfen auf dem Brett, vorwärts, rückwärts, seitwärts u. s. w., herab in derselben oder in anderer Weise, mit Drehungen u. s. w. Sprung von dem Brett vorwärts, rückwärts, seitwärts. Hinauflaufen auf das Brett mit mehreren oder einem Schritt und vorwärts, schräg vorwärts, seitwärts Abspringen, mit Vor(seit)spreizen des Beines. Anlauf, Niedersprung auf beide Füße und mit geschlossenen Beinen (Schlußsprung) vorwärts, seitwärts Abspringen. Sprung über die Schnur. Sprung von Mehreren.

Das Springen im Reifen, Rohr, oder kurzen Schwingseile. Das Geräth wird vorwärts oder rückwärts geschwungen und unter den aufhüpfenden Füßen durchgeschlagen. Es kommen hierbei die verschiedenen Gang- und Hüpfarten zur Verwendung.

Uebungen am langen Schwingseile. Durchlauf unter dem geschwungenen, Springen über das geschwungene Seil. Statt des Laufens auch Galopphüpfen u. s. w. vorwärts, rückwärts, seitwärts, mit Drehungen, von Einem und Mehreren, auch mit Armthätigkeiten, Fassungen u. s. w. Hüpfen im Seile in verschiedener Weise. Hüpfen über das wagerecht geschwungene an dem einen Ende beschwerte Seil (Hüpfen im Kreise).

4. Uebungen des gemischten Sprunges.

Das Bockspringen. Vorübungen am Bocke. Sprung in den Stütz, Sitz; Sprung über den Bock (auch mit Handklappen) als Hoch- und Weitsprung; mit gleichzeitigem Sprung über die vor oder hinter oder vor und hinter dem Bocke auf die Springständer aufgelegte Schnur. Sprung mit Drehung zum Sprung seitwärts oder rückwärts über den Bock. Fechtsprünge, Freisprünge, Hockaufsprung auf, Hocke über den Bock; Kniesprung, Flanke, Wende, Kehre; Ueberschläge u. s. w. (Sprung über zwei hinter einander aufgestellte Böcke).

Das Pferdspringen. Seitensprünge. Sprung zum Stütz und Uebungen im Stütz, Sprung zum Aufknieen, zum Hockstand, Grätschstand. Kniesprung, Hocke, Wolfsprung, Grätsche u. s. w. über das Pferd. Auf- und Absitze, Sitzwechsel (Scheere), Flanke, Wende, Kehre; Uebungen im Schwebestütz; Ueberschlagübungen (Todtensprung); Geschwünge (Halbkreise, Kreise, s. g. halbe Räder, Räder, Doppelkehre, Doppelwende u. s. w.); Fechtsprünge; Diebsprung, Freisprung, Hechtsprung; Sprünge von Mehreren u. s. w.

Hintersprünge. Stütz- und Sitzübungen, Sprünge auf und über das Pferd: Längensprung oder Riesensprung, Katzensprung, halbe Spreize und Spreize, Hocke; Sprünge mit Drehung (Riesensprung rückwärts); Freisprung, Kehre, Flanke, Wende u. s. w. Geschwünge. **Uebungen an zwei Pferden.**

Der Springkasten. Sprünge auf und über den Kasten.

Seitensprünge. Aufsitze, Uebungen im Sitz; Aufknieen, Kniesprung; Aufhocken, Hocke, Wolfsprung; Grätsche, Flanke, Kehre, Wende, Ueberschläge, Diebsprung u. s. w.

Hintersprünge. Sprung zum Liegestütz, zum Sitz, Längensprung (Riesensprung), Hocke, Katzensprung, Sprünge mit Drehung (Sprung rückwärts), Ueberschläge, Flanke, Wende, Kehre u. s. w. Fechtsprünge, „Eckensprünge“ (Lion).

Entsprechende Uebungen am **Stemmbalken, Schwebebaum,** Springtisch (Barrenspringen, Reckspringen).

Das Stabspringen. Vorübungen und Springen in die Höhe, Weite, Tiefe.

5. Uebungen am Barren.

Streckstütz auf beiden Holmen (Querstreckstütz), Seitstütz auf einem Holm, Beugestütz oder Querknickstütz, Unterarmstütz, Querliegestütz vorlings, rücklings, Seitliegestütz; Bein- und Rumpfbewegungen, Beugen und Strecken der Arme (Wippen); Stützeln, Stützhüpfen; Schwingen im Streck-Stütz (Unterarmstütz, Knickstütz), auch mit Stützeln, Stützhüpfen, Knickschwingen, Uebergehen aus dem Querstreckstütz in den Seitstreckstütz durch Drehen, aus Streckstütz in den Unterarmstütz; Aufkippen. Die verschiedenen Sitze auf beiden Holmen, auf einem Holme, Sitzwechsel (Schlange, Halbmond, Scheere u. s. w.). Kehre, Wende (auch aus Unterarm- und Knickstütz). Im Stütz am Ende und bzw. in der Mitte des Barrens: Kreisbewegungen mit den Beinen u. s. w. Ausgrätschen aus dem Barren (Eingrätschen), Armstehen, Schulterstehen, Hangübungen, Wagen, Ueberschläge, Aufstemmen, Aufkippen aus dem Hang u. s. w.

Barrenspringen.

6. Uebungen am Reck (Querbaum)*).

Hangübungen, Handhang, als Seit- und Querhang, mit verschiedenen Griffen, Griffwechsel, Spannhang, Unterarm-, Oberarmhang, Uebergehen aus einem Hang in den anderen, Hang an einer Hand, an einem Arme, Beugehang (auch an einer Hand). Beinthätigkeiten im Hange, Armbeugen und -strecken (Wippen), Schwingen, Hangeln im Streckhang, im Beugehang; Hangzucken, Schwebehang, Sturzhang; Seitliegehang, Querliegehang, vorlings, rücklings (Nest, Schwimmhang); Kniehang, Ueberschlag aus dem Kniehange, Durchzug aus dem Stande und dem Hange; Stütz, Uebungen im Stütz, Knickstütz, Schwebestütz; Sitz, Seitsitz, Quersitz (Reitsitz), Sitzwechsel; Aufschwünge und Abschwünge, Wellaufschwung (Knieaufschwung), Felgaufschwung, Felgaufzug, Sitzaufschwung, Kreuzaufschwung und Kreuzaufzug; (Mühlaufschwung), Felgumschwung oder Felge, andere Umschwünge (Wellen), Ueberschwünge (Felgüberschwung,

---

*) Es bedarf wohl kaum der Bemerkung, daß **nicht** alle Reckübungen sich auch am Querbaum ausführen lassen.

Kreuzüberschwung), Unterschwung; Aufstemmen, Schwungstemmen, Kippen, Wagen u. s. w.

Reckspringen. Hocke, Flanke, Wende, Kehre u. s. w. - Freisprung über das Reck (den Querbaum).

Uebungen am Doppelreck.

Uebungen am Schaukelreck.

Hier giebt es eine Anzahl von Uebungen, welche auch mit Benutzung der Seile, an denen die Reckstange aufgehängt ist, ausgeführt werden. Eigenthümlich sind ferner dem Geräthe die mit dem Schaukelschwunge und während desselben zu machenden (Reck-) Uebungen.

7. Uebungen an der wagerechten Leiter.

Die verschiedenen Hangarten an den Holmen, Sprossen, an Holm und Sprosse, im Seithang, Querhang, mit Ristgriff, Kammgriff, Speichgriff, Ellengriff, mit verschiedenem Griff beider Hände. Beugen und Strecken der Arme (Wippen); Bein- und Rumpfthätigkeiten; Schwingen; Spannhang, Unterarmhang, Oberarmhang, Liegehang vorlings, rücklings, Schwebehang; Ueberschlag aus dem Hange (Durchzug) u. s. w. Hangeln in verschiedener Weise, ohne und mit Schwung, Hangeln mit Drehungen; Hangzucken; Felgaufzug; Kreuzaufzug, Stütz- und Stemmübungen, Wagen u. s. w. wie beim Reck.

8. Uebungen am Steige- und Klettergerüst.

a. Uebungen an den Leitern und den andern Steigegeräthen.

Steigeübungen auf der oberen Seite der schrägen Leiter, beide Hände oder eine Hand auf den Holmen oder Sprossen; gewöhnliches Steigen, Steigen mit Nachgriff und Nachtritt, Uebergriff und Uebertritt, gleichseitig und ungleichseitig (wechselseitig), mit Auslassen einer Sprosse (weitem Uebergriff und Uebertritt); Steigen rücklings, seitlings, Steigen vorlings aufwärts, rücklings abwärts, mit Umsteigen auf die untere Seite; Hüpfsteigen, Hinksteigen, Steigen mit Beinbewegungen; Freisteigen. Steigen auf der untern Leiterseite, vorlings, rücklings. Steigen auf der Außenseite des Holmes (Quersteigen). Aus dem Hang mit Stand (Hangstand): Steigen bis nahe zu den griffesten Händen oder Abwärtsgreifen der Hände bis nahe zu den standfesten Füßen.

Das Steigen an der senkrechten Leiter ist entsprechend. Hier auch fortgesetztes Umsteigen aufwärts und abwärts (schlängelnd). Dasselbe auch am Sprossenständer, an dem auch zwei zu gleicher Zeit steigen können. Sitzsteigen. Steigen am Steigemast (auf der einen Seite, auf beiden Seiten), am Steigebrett (an der Strickleiter, dem Sprossentau, Knotentau).

Hangübungen. An der unteren Seite der schrägen Leiter: Streckhang, Beugehang mit verschiedenen Griffen an den Holmen, Sprossen, an Holm und Sprosse, im Seithang vorlings, rücklings, im Querhang; Bein- und Rumpfthätigkeiten, Beugen und Strecken der Arme. Hangeln mit und ohne Schwung, mit Nachgriff, Uebergriff, an den Holmen, Sprossen, mit doppeltem Vor- und Nachgriff und desgleichen mit Uebergriff; Hangzucken, auch von den Holmen zur Sprosse und umgekehrt. Liegehang und Hangeln im Liegehang. Wage. Hang und Hangeln an

der senkrechten Leiter, am Sprossenständer. Hier auch Knie- und Fußristhang. Auf der oberen Seite der schrägen Leiter: Liegehang und Hangeln und Hangzucken im Liegehang.

Stützübungen. Auf der oberen Seite der schrägen Leiter: Liegestütz (vorlings, rücklings), Stützeln mit Nachgriff (auch aus dem Liegestütz rücklings), mit Uebergriff, mit doppeltem (weitem) Vor- und Nachgriff und doppeltem Vor- und Uebergriff. Aufstemmen aus dem Liegehang in den Liegestütz, Stützhüpfen, Wage. An der senkrechten Leiter und dem Sprossenständer: Wage (Fahne).

b. Uebungen an den Kletterstangen und den Klettertauen.

Hangübungen. An einer schrägen Stange auf der unteren Seite: Handhang im Streckhang vorlings, rücklings, seitlings mit verschiedenen Griffen; Beugehang, Beugen und Strecken der Arme; Bein- und Rumpfthätigkeiten; Schwingen, Hangeln, Hangzucken, Liegehang, Schwebehang. An der senkrechten Stange und am Klettertau: Hang, Hangeln, Hangzucken, Schwebehang (Sturzhang).

An zwei schrägen Stangen auf der untern Seite: Hang, Hangeln, Hangzucken, entsprechend den Uebungen an einer Stange; Liegehang vorlings, rücklings; Griff an einer und zwei Stangen im Wechsel. Schwebehang mit gebeugten und gestreckten Knieen und Hüftgelenken (Sturzhang); Ueberschlag (Ueberdrehen), Umschwung, Umzug, Liegehang auf der oberen Seite. Hangeln an einer Stangenreihe seitwärts, schräg auf- und abwärts (Wanderhangeln), Hangzucken. An zwei senkrechten Stangen und zwei Tauen (Doppeltau) entsprechende Uebungen.

Stützübungen. Liegestütz rücklings an 2 Schrägstangen, Wage (Fahne) an der senkrechten Stange.

Kletterübungen an der Stange: Kletterschluß, Klettern mit Nachgriff und Uebergriff, mit Umklettern (um die Stange), mit Kletterschlußwechsel u. s. w., Klettern mit einem Bein, Klettern mit Ausweichen (Vorbeiklettern), Stemm-(Stütz-)klettern. Klettern am Tau entsprechend; Taurast, Verwickeln im Tau oder Umstricken. Auch Sturzklettern („verkehrt"klettern). Wanderklettern an einer Reihe von Stangen oder Tauen (seitwärts oder schräg aufwärts und abwärts). Klettern an zwei Stangen. Hang an zwei Stangen, Kletterschluß an einer Stange und Klettern aufwärts. Hang an beiden Stangen und Stemmen der Beine an beiden Stangen (Kletterschluß an beiden Stangen, Spann-Kletterschluß), Klettern (Aufwärtssteigen, Spannklettern) in verschiedener Weise.

9. Uebungen an den Schaukelringen.

Hang und Stand (Liegehang) in verschiedener Weise und mit mannichfachen Uebungen. Die verschiedenen Hangübungen mit Bein- und Rumpfthätigkeiten. Uebungen im Liegestütz, Streckstütz, Beugestütz. Bein- und Rumpfthätigkeiten. Ueberdrehen, Ueberschlagen, Wagen u. s. w. Aufstemmen aus Hang zum Stütz u. s. w. Hang- und Stützübungen mit Schaukelschwung.

Erwähnt seien noch die Schaukelsprünge als Uebersprünge (ähnlich dem Unterschwung am Reck) über die Schnur, über das Pferd u. s. w. oder mit Niedersprung auf das Pferd, den Springkasten zum Stand, zum Sitz, auch mit Drehungen.

10. Uebungen am Rundlauf.

Kreisen vorwärts oder rückwärts, die Seite der Kreismitte, Kreisen seitwärts, das Gesicht oder den Rücken der Kreismitte zugekehrt, mit Griff beider Hände (einer Hand), mit Unterarm-(Oberarm-)hang, auch mit Hang beider Unter- oder Oberarme an zwei Leitergriffen (Strickleitern, Staffeln) des Rundlaufes. Gehen, Laufen mit allmäliger Verlängerung der Schritte. Die verschiedenen Gang-, Lauf- und Hüpfarten, vorwärts, seitwärts. Springen und Fliegen, auch mit Rumpfdrehungen. Mancherlei Hangübungen. Uebungen mit Beugestütz der inneren, Seitwärtsstrecken der äußeren Hand (an zwei Leitergriffen), Fliegen im Streckstütz, im Beugestütz. Andere Uebungen, ähnlich den Schaukelübungen.

11. Uebungen an der Wippe.

Hangübungen im Querhang (Seithang) vorlings, rücklings mit verschiedenen Griffen, Streckhang, Beugehang, mit Bein- und Rumpfthätigkeiten und verschiedenen Fuß- und Schrittstellungen. Uebungen im Stütz: Streckstütz, Unterarmstütz.

Die Turnspiele und die Fechtübungen seien hier nur genannt; desgleichen das Schwimmen.

---

4. Der Turnlehrer.

Wie könnten wir diesen Abschnitt besser einleiten, als durch Hinweis auf das, was Jahn in seiner deutschen Turnkunst über den Turnlehrer (Turnwart) äußert, was er von ihm verlangt?

„Er soll die jugendliche Einfalt hegen und pflegen, daß sie nicht durch frühreife Unzeitigkeit gebrochen werde. Offenbarer als jedem Anderen entfaltet sich ihm das jugendliche Herz. Der Jugend Gedanken und Gefühle, ihre Wünsche und Neigungen, ihre Gemüthsbewegungen und Leidenschaften, die Morgenträume des jungen Lebens bleiben ihm keine Geheimnisse. Er steht der Jugend am nächsten und ist ihr darum zum Bewahrer und Berather verpflichtet, zum Hort und Halt und zum Anwalt ihres künftigen Lebens." — —

„Unter allen Lehrern der Jugend hat ein Turnlehrer den schwersten Stand. Bei anderen Lehrern beruht das Geschäft auf Wissen und Wissenschaft, in denen beim allstündlichen und alltäglichen Betreiben von Zeit zu Zeit weitere Fortschritte zu machen sind. Des Turnlehrers Wirken ist unzertrennlich von Kennen und Können. Ein anderer Lehrer wird dem größten Theile seiner Schüler immer voraus bleiben; einen Turnlehrer müssen aber die Knaben und Jünglinge bald in den Turnübungen einholen und können ihn dann leicht übertreffen."

„Dennoch muß ein Turnlehrer vor allen Dingen bemüht sein, sich in den Turnübungen so viel Fertigkeit zu erwerben und zu erhalten, als seine Leibesbeschaffenheit erlaubt. Nur eignes Selbstversuchthaben und Erproben geben ihm einen deutlichen und klaren Begriff von der einzelnen Bewegung und Uebung und von den Wirkungen, so sie hervorbringen. Dabei muß er sich sehr hüten und sorgfältig in Acht nehmen, daß er den

kleineren Turnern kein Bild der Lächerlichkeit und auffallender Ungeschicklichkeit giebt. Größere ehren schon den guten Willen und das mühevolle Bestreben. Geht ihm auch die Erwerbung einzelner Turnfertigkeiten nicht von statten, so muß er doch in alle Theile der Turnkunst eindringen und in den Geist des Turnwesens. Die Turnschüler müssen den Turnlehrer als Mann von gleichmäßiger Bildung und Volksthümlichkeit achten können, der Zeit und Welt kennt und das Urbild, wonach zu streben ist; sonst wird er bei aller turnerischen Fertigkeit ihnen nur wie ein Faselhans und und Künstemacher vorkommen."

Die 12 Lebensregeln, welche Jahn, anschließend an diese Worte, dem Turnlehrer giebt, sind solche, welche dem Lehrerstande überhaupt gelten.

Jahn verlangt von dem Turnlehrer begeisterte und uneigennützige Hingabe an sein gewähltes Fach, gutes Vorbild für die Jugend, leutseliges, freundschaftliches, herzliches und bescheidenes Benehmen, gepaart mit Achtung gebietendem Ernst und mit Würde, eigenes strenges Beobachten der gegebenen Gesetze. Er soll „die Gespräche der Jugend so leiten, daß sie lehrreich und unterhaltend werden und in Wort und Werk keinen Anstoß geben". Er soll „die versteckten Eigenthümlichkeiten auffinden, die keimenden Tugenden pflegen und die hervorgesprossenen volksthümlich ausbilden".

Also eine hohe Aufgabe, welche Jahn dem Turnlehrer stellt!

Von der Schule selbst spricht aber Jahn dabei nicht. Daß deren Lehrer auch den Turnunterricht zu leiten hätten, scheint er nicht in's Auge gefaßt zu haben. Der Turnlehrer soll ja „auch den Schein von Schulsteifheit meiden".

Vielleicht trug letzteres Wort mit dazu bei, daß man lange Zeit der Ansicht zu sein schien, als ob der Turnlehrer in gewissem Sinne eine Ausnahmestellung einnehme; daß man wohl glaubte, es gehöre zur Leitung des Turnens eine besonders beanlagte Persönlichkeit, die aus allen Lebensstellungen, aus dem Lehrerstande vielleicht am wenigsten, zu dem Turnlehrerberufe übertreten könne. So wurden nicht wenige, die ursprünglich dem Handwerkerstande angehörten, Turnlehrer. Auch den Soldatenstand hielt man für geeignet, den Turnunterricht an den Schulen zu ertheilen. Kam doch selbst ein Mann wie Trendelenburg „nicht über den Unteroffizier hinaus" (Diesterweg, vgl. S. 614).

Diese „Fachturnlehrer" nun, dem übrigen Schulleben fern stehend, trennten, absichtlich oder unabsichtlich, das Turnen ganz von der Schule, ja traten oft genug in eine mehr oder weniger versteckte Opposition gegen die Schule mit ihrem vermeintlich pedantischen Wesen und unfruchtbaren gelehrten Wissen. Es läßt sich nicht leugnen, daß viele dieser Männer mit ihrer zwar naturwüchsigen, aber das Richtige treffenden Pädagogik höchst segensreich gewirkt und sich die größte Achtung bei den Schülern erworben, sich ein dauerndes, liebevolles Andenken bei ihnen gestiftet haben. Es waren aber solche Männer, welche hervorragende körperliche Begabung mit einem festen, ehrenhaften und energischen Charakter, angebornem Lehrgeschick und einer Begeisterung für das Turnen vereinten, welche auch die Jugend mit fortriß und dieselbe die etwa hervortretenden Mängel der wissenschaftlichen Bildung gern übersehen ließ. Manche dieser Männer arbeiteten mit Eifer und Erfolg an ihrer eigenen Weiterbildung und wußten auch durch dieses ernste Streben die ihnen gezollte Achtung zu erhöhen. Nicht wenige von ihnen haben auch als

Turnschriftsteller sich einen geachteten Namen erworben. Wie viele mochte es aber auch geben, die sich zum Turnlehreramt berufen glaubten, weil sie sich als Meister in mancherlei Leibeskünsten fühlten, denen aber die übrigen Eigenschaften, vor Allem pädagogisches Verständniß und richtiger Takt fehlten, bei denen die Mängel in der Bildung dann um so greller und unleidlicher — die Spottsucht der Jugend herausfordernd — hervortraten.

Und nicht darf hier verschwiegen werden, daß grade solche Lehrer dem Stande der Turnlehrer einen Schaden zufügten, welcher noch jetzt auf dieselben und damit auf die Sache selbst zurückwirkt. War man doch, gestützt auf die Erfahrungen, die man bei jenen Lehrern machte, oft genug geneigt, unter dem Turnlehrer überhaupt sich einen zwar vielleicht biederen oder biderben, aber im Uebrigen gelehrtem Wissen und tieferer Bildung fern stehenden Mann zu denken, das Turnen selbst aber für eine Sache zu halten, wozu nur körperliches Geschick und einiger Takt, sonst aber nichts, vor allen Dingen keine pädagogische Schulung und methodische Durchbildung erforderlich sei. Führte dies doch dazu, daß auch wohl die Schule oder vielmehr die Lehrer an derselben den Turnlehrer als eine ihnen nicht ebenbürtige Persönlichkeit anzusehen sich gewöhnten. Und wenn ein wissenschaftlich und pädagogisch gebildeter Lehrer einmal aus besonderer Neigung dieses Fach, dessen Bedeutung sich seinem Verständnisse voll erschlossen hatte, als Lebensberuf sich erwählt hatte, so warf jenes Vorurtheil auch auf ihn einen dunklen Schatten. — Auch hier war es wieder A. Spieß, welcher das richtige Verständniß für das Turnen und den Beruf des Turnlehrers anbahnte. Die Schule soll, so will Spieß, „in ihren Bildungsmitteln das leibliche und geistige Leben der Schüler umfassen," und wie sie „zum eigentlichen Hort des rechten Jugendgeistes, zum Schutz- und Schirmorte echter Jugendlichkeit erhoben werden" soll, so sollen vor Allem die Schulmänner und Lehrer sich mit dem Gedanken vertraut machen, daß „gerade sie es sind, welche der Schule auch das Turnleben zu gewähren haben. Ihnen liegt es ob, mit jugendlichem Geiste selber Hand anzulegen beim Turnunterrichte, der, wie aller Unterricht, im rechten Geiste nur von Solchen gegeben werden kann, die dem gesammten Entwickelungsgange der Schüler im Schulleben nahe stehen und vertraut sind mit der Kunst des Lehrers, von Solchen, die überhaupt Erzieher von Beruf sind." „Erkennt die Jugend erst wieder in ihren Lehrern die Beförderer und Freunde der gesammten Bestrebungen ihres Lebens und leiten die Lehrer selbst die Beschäftigungen der Schüler, sowohl die mehr geistigen, als auch die mehr turnerischen, so wird auch das ganze Verhältniß zwischen Erziehern und Zöglingen ein innigeres und lebendigeres, und es wird die Schule auch in den bewegtesten Zeiten die Macht besitzen, das Jugendleben seinem unwandelbaren Geiste treu zu halten." „Gewöhnen sich nur einmal die Lehrer daran, das Turnen als einen Gegenstand zu betrachten, der ihre volle Beachtung in Anspruch nehmen soll, machen sie sich nur erst vertraut mit einem Unterrichte, welcher sich in so einfachen und naturgemäßen Verhältnissen bewegt, wie jeder andere Zweig des Unterrichtsganzen, für das sie arbeiten, und sie werden wahrnehmen, wie sie selber Gewinn finden für ihr Berufsleben."

Es ist also der Lehrer von Beruf, der methodisch und wissenschaftlich für das Lehrfach vorgebildete Lehrer, welchem Spieß wie anderen

Schulunterricht so auch den Turnunterricht allein anvertrauen will. Und wir müssen Spieß im Princip beistimmen, wenn wir persönlich auch nicht so weit gehen, daß wir überhaupt und unter allen Umständen jeden anderen Turnlehrer bei Seite schieben wollen. Wir kennen selbst nicht wenige Turnlehrer, welche ohne eigentliche Lehrerbildung erlangt zu haben, doch als Turnlehrer ganz Hervorragendes leisten und willigen Gehorsam selbst bei erwachsenen Schülern finden, auf welche die Mannhaftigkeit ihres Wesens, besonders aber ihre turnerische Tüchtigkeit einen nachhaltigen Einfluß ausübt.

Und wir haben anderseits noch mehr Turnlehrer kennen gelernt, die wissenschaftlich hoch stehend, als tüchtige Pädagogen und Schulmänner anerkannt, den Turnunterricht aber nur mit mittelmäßigem oder noch geringerem Erfolge ertheilten, weil ihnen entweder das körperliche Vermögen oder die bei diesem Unterrichte unumgänglich nöthige Energie oder die übersichtliche Kenntniß des Turnstoffes, vielleicht auch der rechte Eifer fehlte. Solchen Lehrern sind jene Fachturnlehrer doch immer noch vorzuziehen.

Verlangen aber darf und muß man von diesen Letzteren so viel allgemeine Bildung, daß sie den Schülern keine auffallenden Blößen darbieten, und ferner die Kenntniß der wichtigsten pädagogischen Regeln und Grundsätze. Das Richtigste und zu Erstrebende wird allerdings stets sein und bleiben, daß der Turnunterricht von „für das Erziehungswesen herangebildeten“ Lehrern ertheilt werde und nicht von Leuten, welche „in keiner weiteren Berührung mit der Schule stehen“. (Vgl. oben S. 635.) Zur Erlangung dieses Zieles ist aber nöthig, daß die Lehrer zur Ertheilung des Turnunterrichtes ebenso gründlich, methodisch und praktisch vorgebildet werden, wie zu den anderen Schuldisciplinen.

Es ist Dilettantismus beim Turnunterrichte nicht weniger schädlich, als beim anderen Unterrichte, ja er kann hier noch verderblichere Folgen nach sich ziehen, weil ein ungeschickter, mit dem Turnfache nicht ganz vertrauter Lehrer leicht Leben und Gesundheit der Schüler gefährden kann, wenn er aus Unkenntniß nicht mit der nöthigen Vorsicht verfährt. Man hört auch noch öfter die Ansicht aussprechen, daß ein Lehrer, welcher seiner militärischen Dienstpflicht genügt, als Soldat geturnt und commandieren gelernt hat, deshalb — ohne weitere Bedingungen — auch befähigt sei, an einer Schule Turnunterricht zu ertheilen. Diese Ansicht ist gerade da, wo sie uns wiederholt begegnet ist, nämlich an den höheren Unterrichtsanstalten (d. h. den Gymnasien, Realschulen) durchaus unrichtig. Wir können an dieser Stelle darauf nicht weiter eingehen.*) Eher ließe sich davon sprechen, daß an einzelnen Volksschulen (Landschulen), nämlich an denen, deren bejahrte Lehrer zur Ertheilung des Turnunterrichtes nicht mehr fähig sind, frühere Soldaten die einfachsten Frei- und Marschübungen und desgleichen die einfacheren Geräthübungen, welche sie während ihrer Dienstzeit kennen gelernt haben, unter der disciplinarischen Aufsicht der Lehrer vornehmen. Wenn die Resultate auch nicht sehr bedeutend sind,

*) Vergl. „über Militärturnen und seine Beziehungen zum Schulturnen“. Vortrag von Dr. C. Euler. In dem als Beilage zur „Deutschen Turnzeitung“ gedruckten Bericht über den ersten märkischen Turnlehrertag, abgehalten zu Berlin am 25. und 26. März 1872.

so haben wir selbst doch solche ehemaligen Soldaten ihre Sache gar nicht ungeschickt ausführen sehen. Es ist immerhin besser als gar kein Turnen; freilich ist dies nur als Nothbehelf anzusehen.

Die Bildungsanstalten nun, in denen die Lehrer ihre Befähigung zum Turnlehreramte erlangen sollen, sind theils die besonderen Turnlehrerbildungsanstalten, theils die Schullehrer-Seminare (für Studierende ev. auch die Universitäten).

Fassen wir die uns selbstverständlich am nächsten liegenden Verhältnisse in Preußen ins Auge, so werden in der Civil-Abtheilung der Kgl. Central-Turnanstalt zu Berlin*) in sechsmonatlichem Cursus Lehrer ausgebildet, welche vorzugsweise zur Ertheilung des Turnunterrichtes an höheren Schulen (Gymnasien, Progymnasien, Realschulen, höheren Bürgerschulen, Seminaren) befähigt sind (welche vielfach aber auch an anderen Schulen im Turnen unterrichten). Diese Anstalt hat also eine ganz allgemeine Aufgabe. Die Seminare sollen die aus ihnen hervorgehenden Lehrer auch zu Turnlehrern an den Volksschulen methodisch und praktisch vorbilden, und werden die Tüchtigeren unter diesen Lehrern auch zur Ertheilung des Turnunterrichtes an den Mittelschulen sich fähig erweisen. Um besonders ältere Lehrer im Turnen mehr geschickt zu machen, werden jährlich an einzelnen Seminaren auch besondere — meist vierwöchentliche — Curse abgehalten (vgl. S. 600). Für solche Lehrer aber, welche ihre turnerische Ausbildung auf anderem Wege sich erworben haben, sind die Turnlehrerprüfungen eingerichtet.

Welche Anforderungen sind nun an den Turnlehrer zu stellen? Was A. Spieß verlangt, ist oben S. 636 kurz angeführt.

Vor Allem muß der Lehrer eine volle Uebersicht über und eine klare Einsicht in den gesammten von ihm zu lehrenden Uebungsstoff besitzen; ja er darf sich nicht damit begnügen, seine Kenntnisse müssen, wenn möglich, auch über dieses Nothwendigste hinaus gehen; denn je weiter sein Gesichtskreis in dieser Beziehung sich erstreckt, desto mehr ist er befähigt, das Zweckdienliche auszuwählen. Er muß nun diesen Uebungsstoff auf die Altersstufen und bezw. Schulclassen richtig zu vertheilen, zu gruppieren, den Verhältnissen anzupassen verstehen. Aber nicht bloß theoretisch muß er den Stoff beherrschen, er muß auch bemüht sein, möglichst praktisch tüchtig zu werden. Das Kennen reicht nicht hin, es muß mit dem Können Hand in Hand gehen. Der Turnlehrer muß also bestrebt sein, so viel Turnfertigkeit zu erlangen, als er irgend im Stande ist. Damit soll nicht gesagt sein, daß er es bis zur höchsten Meisterschaft in allen Leibeskünsten bringen muß. Dazu gehört viel, und bei dem jetzigen Stand des Turnens (wir meinen besonders das Vereinsturnen) giebt es nur wenige körperlich besonders Bevorzugte, die sich auf solche Höhe emporschwingen, und noch weniger Turner, die sich lange Zeit auf dieser Höhe erhalten können, da die körperliche Leistungsfähigkeit mit den Jahren wieder Einbuße erleidet. Aber wenigstens die Turnübungen, welche im Schulturnen zur Anwendung kommen, muß der Lehrer sich so anzueignen suchen, daß er dieselben den Schülern durchaus mustergiltig vorturnen kann. Und wenn der Lehrer mit dem herannahenden Alter auch nicht

*) Im Oktober 1877 wird in Preußen eine besondere Turnlehrer-Bildungs-Anstalt für Lehrer eröffnet, die jetzige Central-Turnanstalt nur noch zur Ausbildung von Militärturnlehrern benutzt werden.

mehr im Stande ist, alle Uebungen, z. B. die Springübungen, auszuführen, so muß er doch der elementaren Bewegungen möglichst so weit Herr zu bleiben bemüht sein, daß er den Schülern immer noch zeigen kann, wie sie die Anfangsbewegungen schulgerecht zu machen haben, um endlich die Gipfelübung zu erreichen. Daß er wissen muß, wie man durch richtige Hülfestellung und Hülfegebung die Schüler bei solchen Uebungen, deren Mißlingen denselben Gefahr bringen könnte, vor Beschädigungen schützt, ist selbstverständlich. Gerade nach dieser Seite hin erwächst dem Turnlehrer eine Verantwortlichkeit, welche jedem anderen Lehrer fern liegt und welche für denselben eine, nicht immer in richtiger Weise gewürdigte schwere Belastung ist.

Nicht allein aber müssen wir vom Turnlehrer die theoretische (wozu wir auch das Studium der wichtigsten Turnschriften rechnen) und praktische Kenntniß des Turnens, seine Vertrautheit mit allem dem, was zur richtigen Leitung des Turnunterrichtes gehört, verlangen, es ist auch an ihn die Forderung zu stellen, daß er „die Natur des Kindes und die wichtigsten Vorgänge und Processe des Lebens im Allgemeinen kenne. Er wird dann die Wirksamkeit der systematischen Leibesübungen in ihrer ganzen Bedeutung zu erfassen im Stande sein und wissen, worauf es ankommt, um das Ziel zu erreichen und Fehl- und Mißgriffe zu vermeiden, die, indem sie hier und dort Schaden anrichten, das Turnen selbst leicht in Mißcredit bringen."*) Diese Worte kennzeichnen den Standpunkt, den wir selbst in dieser Frage einnehmen.

Es ist diese Frage oft erörtert worden, und man hat dabei geltend gemacht, daß die hier verlangten Kenntnisse doch nur ganz oberflächliche sein könnten, die wenig nützten, eher schadeten. Wenn wir aber mit Recht betonen, daß der Turnunterricht sich möglichst auf alle Schüler erstrecken müsse, daß die Dispensationen von demselben auf das geringste Maß zu beschränken seien, so übernehmen wir doch nicht wenige Schüler, mit denen wir durchaus nicht jede Uebung von vornherein vornehmen dürfen. Man darf vollblütige, zu Schwindel geneigte, man darf blutarme, blasse, man darf brustschwache, überhaupt schwächliche Turnschüler, die ja alle am Turnen Theil nehmen sollen, nicht mit demselben Maße messen, wie die ganz normal entwickelten, mit denen sie in Reih' und Glied stehen. Durch die, wenn auch immerhin oberflächlichen, Kenntnisse, welche der Lehrer auf den Turnlehrerbildungsanstalten, wo unseres Wissens überall Unterricht in der Anatomie, Physiologie und Diätetik ertheilt wird, und bezw. in den Lehrer-Seminaren erhält, auf die schon ein GutsMuths und Vieth hinwiesen, die auch A. Spieß wünschte (Vgl. S. 636), kann der Turnlehrer doch so viel gewinnen, daß sein „Blick" für die äußere Erscheinung der Schüler sich schärft, daß er kennen lernt, was er den Schülern im Allgemeinen zumuthen darf, und er wird um so gewissenhafter und behutsamer sein beim Turnunterrichte, er wird nicht alle Schüler unterschiedslos in derselben Weise behandeln, unbekümmert darum, ob die Constitution und der Organismus des Turnschülers demselben alle Uebungen an allen Turngeräthen gestatten oder nicht. Er wird auch um so eher es für seine Pflicht halten, bei bedenklichen Zufällen sich an

*) Vgl. „das Turnen nach medicinischen und pädagogischen Grundsätzen. Herausgegeben von Deputirten der Lehrer-Vereine und der Hufeland'schen medicinisch-chirurgischen Gesellschaft". Berlin 1869. Otto Löwenstein. S. 6.

den Arzt zu wenden, wenn ihm die möglichen Folgen derselben bekannt und klar geworden sind.*) Der Lehrer muß wohl wissen, daß auch bei kräftigen Schülern ein gewisses Maß in den Uebungen einzuhalten ist, daß die körperliche Anstrengung derselben nicht übertrieben werden darf, sondern in bestimmten Gränzen bleiben muß, daß die Turnübungen nicht bis zur Erschöpfung ausgedehnt werden dürfen. Es darf ihm nicht entgehen, wenn Schüler bei dem Turnen sehr roth oder sehr blaß werden, er muß es beachten, wenn dieselben über Kopfschmerzen, Herzklopfen, Schwindel, Seitenstiche, große Abspannung u. s. w. klagen und sie in solchen Fällen schonen oder ganz vom Turnen für den Rest der Turnstunde ausschließen. Der Turnlehrer muß ferner wissen, daß in Folge des Erhitzens beim Turnen leicht Erkältungskrankheiten eintreten und muß dagegen die nöthigen Vorsichtsmaßregeln ergreifen — daß hastiges, kaltes Trinken während oder unmittelbar nach dem Turnen schlimme Wirkungen haben kann, daß ein Turnen unmittelbar nach (und auch vor) dem Essen störend auf die Verdauung einwirkt, und daß deshalb die Turnstunden nicht in solche Zeit verlegt werden dürfen, oder — wenn es nicht zu umgehen ist — wenigstens mit dem Turnen darauf Rücksicht zu nehmen ist.

Auch die verschiedenen Perioden der körperlichen und geistigen Entwicklung der Schüler muß der Turnlehrer (und müßte jeder Lehrer) wohl beachten. Besonders muß er wissen, daß in der Zeit des schnellen Wachsthums (der Pubertätsperiode) die Schüler mit besonderer Vorsicht zu behandeln sind.

Endlich ist es für den Turnlehrer eine dringende Nothwendigkeit, daß er auch lerne und wisse, wie er sich bei etwa während des Turnens vorkommenden Verletzungen und Unglücksfällen zu verhalten, wie er die ersten Hülfeleistungen (bis zur Ankunft des Arztes) zu geben habe. Er muß einige Kenntniß der „Turnplatzchirurgie“ besitzen.**)

---

*) „Sonderbar! Man verlangt von jedem tüchtigen Stallmeister — dem man doch nur die Dressur und Pflege von „Pferden“ anvertraut — daß er Kenntnisse in der Thier-Anatomie und Thier-Heilkunde besitze, damit er das Pferd richtig pflege und durch die Dressur nicht verderbe und entkräfte: und der Pädagogische Gymnast, der es mit einer viel höheren Aufgabe, mit der Ausbildung und Kräftigung des „Menschen“ zu thun hat, sollte des Studiums der Menschen-Anatomie und Heilkunde gänzlich überhoben sein? Er sollte nicht zu wissen brauchen, welche heilkräftigen Mittel die Gymnastik selbst darbietet, wie sie anzuwenden sind und wie durch fehlerhafte gymnastische Behandlung der Menschenorganismus entkräftet und seiner Gesundheit beraubt wird?“ (Rothstein in dem Anhang zur pädagogischen Gymnastik „Zur Benachrichtigung“.) Wir fügen noch eine andere Stelle aus Rothsteins „Pädagogischer Gymnastik“ 2. Aufl. S. 281 hinzu. Es soll nicht „derjenige, der sich im Allgemeinen keiner sonderlichen Gesundheit und Leibesconstitution erfreut oder nur von kleineren, aber wohl zu beachtenden physischen Schwächen oder Leiden befallen ist, ohne Weiteres von dem gymnastischen Uebungsplatz entfernt und einem Krankenhause oder der rein ärztlichen Behandlung überwiesen werden; es ist vielmehr von jedem tüchtigen Gymnasten zu verlangen, daß er von der Diagnostik und gymnastischen Therapeutik wenigstens so viel verstehe, um dergleichen Individuen ihrer Constitution und ihrem jeweiligen Gesundheitszustande gemäß behandeln zu können“. Diese Forderung ist allerdings zu weit gehend.

**) Belehrung nach dieser Seite hin findet man unter Anderem in:

Dr. Wilhelm Roth: „Grundriß der physiologischen Anatomie für Turnlehrer-Bildungsanstalten“. Berlin, Verlag der Vossischen Buchhandlung (Strikker) 2. Aufl. 1872 S. 182 ff. 3,50 *M.*

Hiermit sind aber die Anforderungen, welche an den Turnlehrer gestellt werden, noch nicht abgeschlossen. Es wird auch von ihm verlangt und muß verlangt werden, daß er eine eingehende Kenntniß der beim Turnen gebrauchten Lehrapparate besitze, daß er mit der Turngeräthtechnik vollkommen vertraut sei, genau wisse, in welcher Weise die Turngeräthe anzufertigen, wie sie aufzustellen sind, damit er den Handwerkern richtige Anweisung geben, ihre Arbeit überwachen könne. — Somit ergeben sich die mannichfachsten Kenntnisse und Fertigkeiten, die der Turnlehrer sich erwerben muß, um sein Amt in richtiger Weise verwalten zu können. Aber bei dem einmal Erworbenen darf er nicht stehen bleiben, auch er muß in Theorie und Praxis stets weiter arbeiten, und ihm wird dieses Weiterarbeiten besonders mühevoll, da es zugleich mit körperlicher Anstrengung verbunden ist. Auch der Turnlehrer muß sich auf jede Turnstunde sorgfältig vorbereiten, und es ist ihm sehr zu empfehlen, daß er von Stunde zu Stunde den in derselben vorgenommenen Turnstoff aufnotiere, um damit über sich selbst eine Aufsicht zu führen.

Daß dem Turnlehrer die übrigen Eigenschaften beiwohnen müssen, die den tüchtigen Lehrer kennzeichnen, ergiebt sich von selbst: männliches, festes Auftreten, Sicherheit und Bestimmtheit, Klarheit im Unterrichte, richtige Behandlung der Schüler, Ernst und Gemessenheit auf der einen, wie Freundlichkeit und Leutseligkeit auf der anderen Seite! Besonders heben wir noch die Pünktlichkeit hervor, die von dem Turnlehrer, man könnte sagen, noch in höherem Maße verlangt werden muß, als von anderen Lehrern. Er muß der erste sein, der auf den Turnplatz kommt, der letzte, der ihn verläßt, da es als eine Thatsache zu bezeichnen ist, daß die meisten Verletzungen beim Turnen nicht während der Turnstunde selbst, sondern vorher oder nachher besonders dann sich ereignen, wenn die Schüler nicht regelrecht beaufsichtigt werden. Den Turnlehrer trifft also ein doppeltschwerer Vorwurf, wenn solches innerhalb der Zeit geschehen ist, in der er anwesend sein mußte, aber nicht zugegen war. — Nimmt man nun Alles zusammen: die große körperliche Anstrengung, das anhaltend laute Sprechen und Commandieren in den oft dumpfen, stauberfüllten Sälen oder auf den weiten freien Plätzen, auf denen die Stimme verhallt, die stete, gespannte Aufmerksamkeit, daß Alles in rechter Ordnung geschehe und kein Schüler Schaden nehme — so muß man die Turnstunden zu den mühevollsten und aufreibendsten rechnen. Diejenigen befinden sich daher in einem großen Irrthum, welche die Turnstunden als „Nebenstunden" ansehen, die ein Lehrer neben seinen übrigen pflichtmäßigen Lehrstunden, oft gegen eine der Bedeutung und den Mühen einer solchen Stunde nicht entsprechende Vergütung, ertheilen könne; oder welche meinen, dem Fach-Turnlehrer, welcher ausschließlich Turnunterricht ertheilt, könne eine Zahl von Turnstunden auferlegt werden, welche die der anderen Lehrer weit übersteigt, und welcher das Gehalt durchaus nicht entspricht.

Dr. F. Esmarch: „die erste Hülfe bei Verletzungen" mit 25 Holzschnitten. 61 S. Hannover 1875. 2 M.

Dr. Pezet de Corval: „die erste Hülfe bei Verletzungen und sonstigen Unglücksfällen". 2. Aufl. 1870. 60 S. mit 3 Tafeln. 1,20 M.

Vgl. auch das bekannte Werk von Dr. Carl Ernst Bock: „das Buch vom gesunden und kranken Menschen" und dessen treffliche kleinere Schrift: „Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers in Wort und Bild". 12. Aufl. Leipzig, 1877, gebunden 0,90 M.

5. Einrichtung und Betrieb des Turnens.

Es ist zu unterscheiden zwischen dem Jahn-Eiselen'schen Turnbetriebe und der Turnanschauung, welche seit A. Spieß in den Schulen immer mehr Platz greift. Bei dem Turnen, welches Jahn und Eiselen in der Hasenhaide leiteten, waren Schüler aus verschiedenen Schulen mit Erwachsenen, besonders auch Studierenden, vermischt — es war ein Massenturnen; die Theilnahme an demselben war eine freiwillige. Mit den Schulen und dem übrigen Schulunterrichte stand das Turnen in keiner Beziehung, wie ja auch nur an den schulfreien Nachmittagen, des Mittwochs und Sonnabends, geturnt wurde.*) Die Unzuträglichkeiten, welche sich aus der weiten Entfernung des Turnplatzes und der Anhäufung der Schülermassen herausstellten, wurden von einsichtsvollen Männern schon damals empfunden.

Die auf dem Turnplatze Turnenden bildeten Abtheilungen, für welche das Alter bestimmend war. An der Spitze jeder Abtheilung stand ein Vorturner, der dieselbe in Riegen theilte und ihre Uebungen leitete. Das Vorturnen übernahm der Erste oder der Anmann von jeder Riege**). Im Winter wurden in einem Turnsaale von geübteren Turnern besondere Uebungen, des Fechtens und Schwingens (Pferdspringens) getrieben***).

Diese Einrichtung wurde im Wesentlichen auch in der späteren Zeit, nachdem die s. g. Turnsperre wieder aufgehoben und das Turnen an den Schulen neu eingeführt war, beibehalten. Die Schüler turnten gemeinschaftlich und zu gleicher Zeit, oder doch in größeren Abtheilungen in 12—15 Schüler starken Riegen. Diese Riegen waren zumeist nach der Leistungsfähigkeit der Schüler zusammengestellt, so daß ältere und jüngere Schüler (also abweichend von Jahn) und Schüler aus verschiedenen Classen neben einander turnten†). Die Riegen leiteten zuverlässige und turngewandte Schüler zumeist aus den oberen Classen als Vorturner, denen dann als Gehülfe und ev. Stellvertreter noch ein Anmann zugesellt war. Diese Vorturner turnten vor und gaben auch die nöthigen Hülfen. Der Turnlehrer überwachte und beaufsichtigte das Ganze, auch wohl unterstützt durch einen (oder mehrere) ältere Schüler, welche über eine Anzahl von Riegen als Zugführer 2c. die specielle Aufsicht führten, auch die Anwesenheit der Schüler feststellten. Den Unterrichtsstoff, nach der

*) Wie aus Jahn's „deutscher Turnkunst“ S. 187 hervorgeht, hatte derselbe aber schon damals besondere Turnplätze für öffentliche Schulen, Waisenhäuser, Erziehungsanstalten u. dgl. in's Auge gefaßt, „wo täglich bestimmte Turnstunden gehalten werden und so in den ganzen Lehrgang eingreifen“. Eiselen ertheilte im Plamann'schen Institute auf dem in der Nähe desselben gelegenen Turnplatz und in der angrenzenden Turnhalle Vormittags von 10—11 und Nachmittags von 4—5 (an den Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittagen nicht) Turnunterricht.

**) Vgl. „Deutsche Turnkunst“ S. 225.

***) Nach einem uns vorliegenden Berichte über das Turnen im Winter 1817 auf 1818 betheiligten sich 136 junge Leute, von denen der jüngste 13, der älteste 25 Jahre alt war, an den Uebungen im Turnsaale. Darunter waren 67 Schüler, 33 Studenten, 8 Lehrer, 4 Offiziere, 14 Künstler, 1 Kaufmann und 9 Handwerker.

†) Wir lernten einmal eine höhere Schule kennen, in welcher bei der Riegeneintheilung nur die Größe maßgebend war, so daß lange Sextaner in den ersten Riegen neben Primanern und umgekehrt kleine Primaner in den letzten Riegen neben Sextanern standen. Den Ersteren waren die Durchschnittsübungen der Riegen zu schwierig, den Letzteren zu leicht und geringfügig, deshalb turnten beide nicht! Selbstverständlich war diese Art des Turnbetriebes ohne jeglichen Werth.

Schwierigkeit der Uebungen in Stufen eingetheilt, entnahmen die Vorturner, die in besonderen Vorturnerstunden vom Lehrer unterwiesen wurden, einem gedruckten Turnleitfaden (Merkbüchlein) oder schriftlichen, von dem Turnlehrer ausgearbeiteten und ihnen in die Hände gegebenen Uebungstafeln. Marsch- und Laufübungen wurden wohl von allen Schülern unter dem Commando des Lehrers ausgeführt. Der Turnunterricht fand zumeist, wie zu Jahn's Zeit, an den Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittagen statt und zwar in je zwei oder anderthalb Stunden mit mehrmaligem Wechsel der Geräthe nach bestimmter Reihenfolge — wobei darauf gesehen wurde, daß die oberen und unteren Gliedmaßen bethätigt wurden. Für das Kürturnen, d. h. das Turnen nach eigener Wahl der Uebungen (doch innerhalb gewisser Beschränkungen), für Wettkämpfe und Turnspiele wurde entweder ein Theil der gewöhnlichen Turnzeit bestimmt oder sie reihten sich den Turnstunden an. Gemeinschaftlicher Gesang eröffnete und schloß in der Regel das Turnen. Alle Schüler mußten Turnkleidung tragen, die Vorturner besondere Abzeichen (Schärpen u. s. w.).

Wenn es sich auch nicht in Abrede stellen läßt, daß in dieser Art des auch jetzt noch vielfach angewendeten Turnbetriebes, der ja zumeist auch auf schön gelegenen, von frischer Luft durchwehten Plätzen stattfand, ein großer Reiz für die Schüler lag, daß derselbe schöne Blüthen trieb, das kameradschaftliche Verhältniß unter den Schülern, den Gemeinsinn förderte, den Wetteifer anspornte, durch die Vereinigung gleich befähigter Schüler in kleineren, selbständig turnenden Abtheilungen zu bedeutenden Turnleistungen einzelner Schüler führte u. s. w., so ergaben sich auch viele Uebelstände, die besonders in dem eigenthümlichen und unnatürlichen Verhältnisse, in welchem das Turnen zur Schule stand, und in dem Mangel an schulmäßigem Unterrichte gipfelten. Als nun das Turnen für alle Schüler verbindlich wurde, und nur der Ausspruch des Arztes vom Turnbesuche ausschloß, als hierdurch die Turnplätze sich gewaltig füllten und gerade mit solchen Schülern, welche sich früher aus Weichlichkeit, Trägheit, wegen Schwächlichkeit oder auch in Folge der Abneigung der Eltern gegen das Turnen, von demselben fern gehalten hatten, als das Turnen unter die leitende Aufsicht der Schule gestellt, als eine Schuldisziplin derselben einverleibt wurde, da mußte, ohne daß man das Alte gänzlich über Bord zu werfen brauchte, doch der Turnbetrieb in der Hauptsache auf neuer Grundlage aufgebaut werden. Und diese Grundlage ist die, welche A. Spieß uns vorgezeichnet und durch Wort und Beispiel als richtig erwiesen hat.*)

Wir haben bereits oben S. 535 und 536 die Spieß'schen Ansichten und Forderungen für das Turnen der Schulen erwähnt, müssen hier aber manches noch einmal kurz wiederholen.

Zunächst und vor Allem muß die Möglichkeit geboten werden, das Turnen ununterbrochen das ganze Jahr hindurch zu betreiben. Es müssen also die nöthigen, mit Geräthen wohl ausgestatteten Räume,

*) Auch H. Rothstein, dessen Bedeutung für die Neugestaltung des Turnens, wenigstens in Preußen, durchaus nicht zu unterschätzen ist, steht hier ganz auf Spieß'schem Standpunkte und er war sich dieser Uebereinstimmung mit Spieß wohl bewußt. (Vgl. „Athenäum für rationelle Gymnastik", Bd. II., S. 385, auch die „gymnastischen Freiübungen", die „gymnastischen Rustübungen", und die „pädagogische Gymnastik".)

besonders Turnhallen vorhanden sein. An dem Mangel der letzteren scheitert noch so mancher Turnbetrieb, bei dem sonst alle Bedingungen zu einer gedeihlichen Entwickelung des Turnens: Tüchtigkeit des Turnlehrers, Leistungsfähigkeit und Turnlust der Schüler, Interesse des Leiters der Schule und der anderen Lehrer für das Turnen, vorhanden sind. Wenn dasselbe sich nur auf die wenigen Sommermonate beschränkt und in diesen noch oft bei ungünstiger Witterung unterbrochen werden muß, so kann von einem stufenmäßigen, von Classe zu Classe sich weiter entwickelnden, die Schüler gleichmäßig durchbildenden Unterrichte nicht die Rede sein. Es muß in jedem Frühjahre eigentlich wieder von vorn angefangen werden, da die Schüler ja während des Winters viel verlernt haben. Der Lehrer kann aber doch nicht die älteren Schüler nur mit Elementarübungen beschäftigen, er muß ohne genügende Grundlage weiter schreiten, und so wird das Turnen immer ein mangelhaftes, nicht schulmäßiges sein, das weder ihm, noch den Schülern Befriedigung gewährt.

Wenn man auch davon wird absehen müssen, daß die Volksschulen, zumal die Landschulen alle mit wirklichen Winterturnräumen versehen werden, so müßten doch die Mittelschulen und ganz besonders die höheren Schulen Turnhallen besitzen, wie solches schon die Preußische Ministerial-Verfügung vom 7. Februar 1844 verlangt. Daß in diesen Turnhallen alle Schüler regelmäßigen Turnunterricht erhalten müssen, versteht sich von selbst. Leider finden wir aber noch viele Schulen mit ganz kleinen und ungenügenden Räumen, in denen nur eine ganz beschränkte Zahl, nur eine Auswahl von (vielleicht zu Vorturnern bestimmten) Schülern turnen können. Und wie viele höhere Unterrichtsanstalten, darunter auch Seminare, haben überhaupt noch keinen Winterturnraum und damit auch kein Winterturnen!

Der Turnunterricht soll ferner ein Classenunterricht sein, er soll sich auch in dieser Beziehung vollständig in den übrigen Unterricht einreihen. Es soll die Schulclasse zugleich auch die Turnclasse sein, wobei allerdings vorauszusetzen ist, daß die Classe nicht eine zu große Schülerzahl hat (nicht über 60 Schüler). Diesen Unterricht nun soll der Turnlehrer selbst und unmittelbar (ohne Vorturner) leiten, nämlich so, daß mehrere Schüler nach seinem Befehle dieselbe Uebung, die der Lehrer (in der Regel) vorturnt, gleichzeitig als Gemeinübungen ausführen. Es wird dabei das Vorhandensein mehrerer gleichartiger Geräthe vorausgesetzt, bezw. sollen dieselben so beschaffen sein, daß sie von mehreren Schülern zu gleicher Zeit für dieselbe Uebung benutzt werden können (vgl. S. 629). Die Bedeutung dieses Turnbetriebes und sein großer Werth (besonders für jüngere Altersclassen) ist klar. Der Lehrer lernt die Leistungen aller einzelnen Schüler genau kennen, dehnt seine Lehrererfahrung und sein Lehrgeschick stets auf alle Schüler aus, beschäftigt sämmtliche Schüler gleichmäßig im Turnen, zieht die trägen zum Turnen heran und übt und kräftigt allmälig auch die schwächeren mit richtiger Einsicht (so daß ihnen nicht zu viel zugemuthet wird). Es ist also die gleichmäßige körperliche Durchbildung der Schüler, welche durch dieses Classenturnen erzielt wird. Es ergiebt sich daraus, wie beim übrigen Unterrichte, eine Durchschnittsbildung, welche allerdings bei einzelnen, körperlich besonders beanlagten Schülern unter dem zurückbleibt, was sie mit gleichbeanlagten Schülern im Riegenturnen erreichen könnten. Dafür gewinnen die übrigen Schüler — und diese bilden doch die Mehrzahl — um so mehr.

Bei erwachsenen Schülern, bei welchen die körperliche Entwicklung größere Unterschiede zeigt, läßt sich jedoch auch ein Riegenturnen einrichten, und unter Umständen wird dasselbe vor dem reinen Classenturnen sogar den Vorzug verdienen.

Dieser von Classe zu Classe in folgerechter Entwicklung und richtiger Abstufung aufsteigende Unterricht soll, wie der wissenschaftliche Unterricht den Geist, so den Körper allmälig kräftigen, geschickt und anstellig für das spätere Leben machen und zugleich alle die Eigenschaften ausbilden, welche wir als Ergebnisse eines tüchtigen Turnunterrichtes bezeichnet haben.

Der Turnunterricht soll aber auch in Bezug auf die Zeit, in welcher er stattfindet, mit dem übrigen Schulunterrichte in enge Beziehung gebracht werden. Es müssen vor allen Dingen die s. g. schulfreien Nachmittage — des Mittwochs und Sonnabends — auch vom Turnen frei gemacht und die Turnstunden theils in die übrigen Unterrichtsstunden eingereiht, theils denselben angeschlossen werden. Die vielfachen Bedenken, welche man noch gegen die Lage der Turnstunden zwischen den anderen Stunden geltend macht, sind durch die praktischen Erfahrungen widerlegt. Man hat, einen richtig betriebenen Turnunterricht vorausgesetzt, keinen nachtheiligen Einfluß auf die ihnen folgenden Stunden — vielleicht nur die Schreib- und Zeichenstunden ausgenommen — erfahren, eher beobachtet, daß die Schüler in denselben eine größere Frische zeigten. Die geringste Zahl der wöchentlich den Schülern zu ertheilenden Stunden beträgt 2, welche auf die beiden Hälften der Woche zu vertheilen sind. Nur eine Stunde in der Woche ist zu wenig. Zwei Stunden hinter einander zu turnen, wie dies noch öfter geschieht, strengt bei energischem Turnbetriebe die Schüler, besonders die noch nicht erwachsenen, zu sehr an.

Außer dem regelmäßigen Turnunterrichte muß den Schülern auch Gelegenheit geboten werden, in freierer Weise und nach eigener Wahl im Turnen sich zu üben, um einzelne schwerere Uebungen aus der Turnstunde zu wiederholen und einzuüben und Lieblingsübungen besonders zu betreiben. Solches „Kürturnen" darf aber nicht ohne Aufsicht geschehen, es muß dabei die nöthige Vorsicht angewendet, und es darf den Schülern nicht gestattet werden, sich schon an Uebungen heranzuwagen, denen ihre Kräfte noch nicht gewachsen sind. Der Turnlehrer muß dabei zur Aufsicht und Hülfegebung ältere kräftige und zuverlässige Schüler (beim Riegenturnen Vorturner) verwenden. Dieses Kürturnen muß aber, wenn möglich, außerhalb der Turnstunde stattfinden, und nur, wenn sich dies nicht ausführen läßt, möge man — aber nicht regelmäßig — einen Theil der Turnstunde dazu benutzen.

Zum Turnen gehört auch das Turnspiel, das sich am besten an die Turnstunde anschließt, wenn dies die Lage derselben gestattet. Bei kleineren Schülern und Anfängern im Turnen kann es auch wohl in die Turnstunden selbst fallen. Die Aufgabe des Lehrers ist hierbei, streng die Aufrechterhaltung der Spielregeln zu überwachen. Eigene Betheiligung desselben am Spiel wird von den Schülern gut aufgenommen.

Das Classenturnen erfordert die richtige Vertheilung der Turnübungen auf die Turnclassen, die Aufstellung besonderer Classenziele. Da für dieselben die durchschnittliche Leistungsfähigkeit der Classe zum Maßstab genommen werden muß, diese aber in verschiedenen Gegenden sehr verschieden ist, so muß eigentlich jeder Lehrer für seinen

Gebrauch sich die Classenziele selbst entwerfen, die er dann wieder auf die einzelnen Turnstunden so zu vertheilen hat, daß jede einzelne Stunde ihre besondere Uebungsaufgabe erhält, welche mit der vorhergehenden und der folgenden Stunde in innerem Zusammenhange steht.

Beispiele von solchen Classenzielen hier aufzuführen, würde zu weit führen. Wir verweisen besonders auf Lion's „Bemerkungen über Turnunterricht in Knabenschulen und Mädchenschulen" (vgl. S. 683). In der Unterrichtsstunde selbst ist der Uebungsstoff so zu disponieren, daß etwa ein Dritttheil der Stunde auf die Frei- und Ordnungsübungen, die übrigen zwei Dritttheile auf je ein Geräth, wobei die oberen und unteren Gliedmaßen zu berücksichtigen sind, verwendet werden, ohne daß man aber dabei sich ganz streng zu binden braucht. Bei den jüngeren Altersclassen kann man den Frei- und Ordnungs-, bei den älteren den Geräthübungen einen größeren Spielraum geben. Daß man bei dem Unterrichte vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten weiter schreitet, ist eine allgemeine Regel, die auch hier anzuwenden ist.

Ob der Uebungsstoff in einzelne Gruppen zusammenzustellen und in solchen zu betreiben ist, oder ob verschiedenartige Uebungen in jeder Stunde vorzunehmen sind, ob dieselben Geräthe in mehreren aufeinanderfolgenden Stunden zu benutzen sind, um auch hier bestimmte Uebungsgruppen durchzuturnen, oder ob die Geräthe in bestimmter Reihenfolge von Stunde zu Stunde wechseln sollen, das sind Fragen, deren Erörterung hier zu weit führen würde. Wir wollen schließlich noch auf die Verbindung des Gesanges mit den Marschübungen und auf die Gesangreigen hinweisen. Die Letzteren erhalten ihre Berechtigung, wenn sie aus den in der Classe betriebenen Gang- und Ordnungsübungen hervorgegangen sind und in der Hauptsache nur aus einer geordneten, einem Liede angepaßten Zusammenstellung derselben bestehen, wenn ihre Einübung also keinen besonderen Aufwand von Zeit erfordert.

Der Turnfahrten und Turnprüfungen bezw. Turnfeste oder Schauturnen wollen wir wenigstens gedenken, wenn wir auch hier nicht weiter auf dieselben eingehen können.

---

6. Methodisches und Didaktisches.*)

Wir haben oben die allgemeinen Anforderungen, welchen der Turnlehrer zu genügen hat, kurz bezeichnet. Wir wollen im Folgenden noch einige speziell auf die unterrichtliche Seite des Turnens sich beziehende Winke geben.

Die wichtigste und nächste Aufgabe für den Turnlehrer ist, die Schüler in fester Zucht und Ordnung zu halten und die ungetheilteste Aufmerksamkeit derselben in Bezug auf Alles, was er ihnen mittheilt, zu verlangen. Hierin muß der Lehrer unerbittlich, durchaus zäh sein. Läßt

*) Der folgenden Darstellung liegen theils die von dem Unterzeichneten den Civil-Eleven der Kgl. Central-Turnanstalt gehaltenen Vorträge, theils der Aufsatz: „Einige Andeutungen über das Befehligen der Freiübungen." Von Dr. C. Euler in den „Neuen Jahrbüchern" 1866, S. 185 ff. und S. 232 ff. zu Grunde.
Euler.

er aus Schwäche, Nachsicht oder Gleichgültigkeit es ungerügt geschehen, daß der eine und andere zerstreute, unaufmerksame, träge Schüler die verlangte Uebung nicht genau nach der Vorschrift ausführt, so wird dies bald auch andere Schüler verführen, und es wird allmälig sich ein Hang zu Unordnung und Lässigkeit einschleichen, der dem Lehrer den Boden unter den Füßen fortzieht. Sieht er zu spät sein großes, selbstverschuldetes Versehen ein, will er dann die Zügel straffer anziehen, vielleicht das Versäumte mit Grobheit und ungeduldiger Hast nachholen, so werden die Schüler dadurch nur gereizt und widersetzlich werden. Denn der Geist der Unordnung läßt sich viel schwerer ausrotten, als von Anfang an verhüten.

Die deutsche Jugend ist, wie wir bereits oben angedeutet haben, nicht schwer zu disciplinieren. Der Sinn für Zucht und Ordnung ist ihr gleichsam angeboren. Sie fügt sich gern und willig dem kurzen, entschiedenen Commando des kräftig und energisch auftretenden, dabei aber den richtigen Takt nie aus den Augen lassenden Lehrers. Sie hat Lust an straffem Wesen; der Lehrer findet daher bei ihr keinen ernsten Widerstand, wenn er, was wir vor Allem verlangen, bei dem Turnen auf die größtmögliche Correctheit in allen Bewegungen, sowohl den Anfangs- wie Endbewegungen, in der Haltung des Körpers u. s. w., sieht, wenn er streng darauf hält, daß die Uebungen von allen Schülern gleichmäßig gut und richtig gemacht werden; solches kann er bei den Frei- und Ordnungsübungen unbedingt erreichen und muß auch bei den Geräthübungen sein ernstes Bestreben sein. Der Lehrer darf aber die Correctheit in der Ausführung der Uebungen nicht mit pedantischer Steifheit und Eckigkeit verwechseln. Die Strammheit und Straffheit darf nicht den Sinn für die naturgemäße schöne Haltung des Schülers in „allen seinen Stellungen und Bewegungen“ unterdrücken.

Daß der Turnlehrer das ganze von ihm durchzunehmende Uebungsgebiet beherrscht, daß er den für jede Turnclasse geeigneten Uebungsstoff richtig auszuwählen und auf die einzelnen Turnstunden zu vertheilen weiß, muß ebenso vorausgesetzt werden, wie die gründliche Vorbereitung für jede Stunde. Die jedesmal vorzunehmenden Uebungen muß er wenigstens in den Hauptformen seinem Gedächtnisse einzuprägen suchen.

Die Benutzung eines turnerischen Lehrbuches oder auch eigener schriftlicher Ausarbeitungen in der Unterrichtsstunde ist nicht anzurathen. Ueber das in der Stunde durchgenommene Uebungspensum muß er Buch führen, um so gewissermaßen sich selbst zu beaufsichtigen. Da der Turnlehrer darauf bedacht sein muß, die ohnedies nur allzu rasch verlaufenden Turnstunden den Schülern möglichst nutzbar zu machen, so müssen alle sachlichen Erklärungen zwar klar und verständlich, aber kurz und knapp sein. Der Lehrer darf sich nicht in langen theoretischen, zumeist doch wenig fruchtbaren Erörterungen ergehen.

Der Lehrer darf im praktischen Turnen nicht zu systematisch vorgehen, nicht meinen, daß er durchaus jede Uebung innerhalb der Stunde so lange vornehmen müsse, bis sie vollkommenes Eigenthum Aller geworden sei. Manche Uebungen können nur nach häufiger Wiederholung eingeübt werden. Ja, es wird sich in einzelnen Fällen empfehlen, wohl auch einmal, bevor noch die eine Uebung bis zur Sicherheit eingeübt ist, sich an den sich anschließenden schwierigeren zu versuchen, und dann wieder zu der ersten Uebung zurückzukehren, deren Ausführung dann um so leichter von statten geht.

Aber noch weniger darf der Lehrer zu rasch im Unterrichte weiter schreiten, er darf nicht zuviel und vielerlei vornehmen, nicht oberflächlich werden. Dies geschieht stets auf Kosten der correcten Ausführung der Uebungen im Einzelnen. Nicht das Wieviel? sondern das Wie? muß maßgebend sein. Dabei ist im Uebungsstoff zwischen den Uebungen wohl zu unterscheiden. Es giebt körperliche Fertigkeiten, welche von besonderer turnerischer oder auch praktischer Bedeutung sind und darum auch eine besondere Berücksichtigung und häufige Wiederholung verdienen, wie die Uebungen, welche vorzugsweise zur Kräftigung des ganzen Körpers oder einzelner Glieder dienen, z. B. das Armbeugen und -strecken (Armwippen) an Reck und Barren, das Pferdspringen, oder wie das Springen in die Weite, Höhe, von der Höhe, über Hindernisse, das Gehen und Laufen auf verschiedenen Grundflächen, das Steigen, Klettern u. s. w. Doch dürfen auch solche Uebungen nicht einseitig bevorzugt werden, und noch weniger darf der Turnunterricht sich nur auf dieselben beschränken.

Manche dieser Uebungen können zugleich als Maßstab für die allmälig wachsende Leistungsfähigkeit dienen. Nimmt man dieselben am Anfang des Semesters mit allen Schülern vor, notiert sich die Ergebnisse, wiederholt diese Prüfung am Ende, so ergiebt sich aus dem Vergleiche im Allgemeinen der Fortschritt, den die Schüler gemacht haben. Und man erhält zugleich einen Anhalt für die Turncensuren*). Die Schüler interessieren sich sehr bald lebhaft für solche Leistungsermittelungen.

Der Uebungsstoff muß, wie wir oben schon angedeutet haben, für jede Turnstunde derartig zusammengestellt sein, daß der ganze Körper durchgearbeitet wird, daß alle Gliedmaßen gleichmäßig bethätigt und angestrengt werden. Muß sich der Lehrer einerseits davor hüten, die Kräfte der Schüler zu erschöpfen, die Schüler zu übermüden, so würden sie es ihm anderseits doch geringen Dank wissen, wenn er ihnen zu wenig zugemuthet hätte.

Besondere Schwierigkeit verursacht dem angehenden Turnlehrer die Leitung und das Befehligen (Commandieren)

der Frei- und Ordnungsübungen,

weshalb wir darauf etwas näher eingehen wollen. Es gehört zu diesem Unterrichte nicht bloß Kenntniß der Befehlsformen, sondern auch Ruhe und Besonnenheit, rascher, sicherer Blick und die nur durch Uebung zu erwerbende Fertigkeit, rechtzeitig, nicht zu früh und nicht zu spät, den Uebungsbefehl ertheilen zu können.

Wir verstehen hier das Befehligen mit der Stimme; denn man kann auch auf andere Weise eine Willensäußerung zur Ausführung einer Uebung kund geben, durch eine Bewegung mit der Hand, durch Klatschen, durch Aufstampfen u. s. w., und es empfiehlt sich, um der Stimme nach besonderer Anstrengung eine Ruhepause zu gönnen, auch diese Hülfsmittel, allerdings in richtiger Weise, anzuwenden. Ueberhaupt ist vor dem Uebermaß des Sprechens und Commandierens zu warnen. So pflegen besonders jüngere Lehrer (und Lehrerinnen) oft in übergroßem Eifer die taktmäßig auszuführenden Uebungen z. B. das Gehen, aber auch andere

*) Solche Leistungsermittelungen werden regelmäßig auch in jedem Cursus der Civil-Abtheilung der Kgl. Preuß. Central-Turnanstalt zu Anfang und zu Ende desselben angestellt. Ueber die Resultate derselben vergl. unseren Bericht in der „deutschen Turnzeitung“ 1867 Nr. 6 und 7.

Uebungen immer mit ihrer Stimme zu begleiten (rechts! links! oder: eins! zwei! u. s. w.). Wenn man dies auch besonders bei Anfängern viel anwenden muß, so sind dieselben doch möglichst bald dahin zu bringen, daß sie auch ohne solche Anstrengung des Lehrers richtigen Takt halten. Der Lehrer muß den Befehl (das Commando) mit lauter, deutlicher, scharf accentuirter, jede Silbe klar aussprechender, überall gleichmäßig zu vernehmender Stimme abgeben. Er soll jedoch nicht zu laut sein, er soll nicht schreien; er würde dadurch eben so unverständlich, als wenn er zu leise spräche. Eine helle, klare, scharf durchdringende Stimme, zumal wenn der Schüler an dieselbe gewöhnt ist, macht sich viel verständlicher, als die lauteste Polterstimme. Mit einer solchen hellen Stimme wird dem Lehrer das Commandieren viel leichter werden, als mit tiefen, gleichsam aus der Brust herauf gewundenen Tönen.

Vor dem zu lauten Commandieren muß also eindringlich gewarnt werden. Kein Lehrer muß die Stimme mehr anstrengen als der Turnlehrer, und die körperlichen Leiden, welche denselben besonders treffen, sind die aus dieser Ueberanstrengung der Stimme hervorgehenden. Wenn der Lehrer die Schüler gewöhnt hat, auf den ersten gegebenen Befehl lautlos still zu sein und dem Befehle des Lehrers die volle Aufmerksamkeit zuzuwenden, so kommt dies zugleich seiner Stimme und somit seinem körperlichen Befinden zu Gute. Er braucht dann nur so laut zu sprechen, als nöthig ist, um von allen Schülern gleichmäßig verstanden zu werden.

Ein richtiger Uebungsbefehl muß

1) vollständig bezeichnend sein, so daß dem Schüler keine Unklarheit bleibt. Er muß
2) möglichst kurz sein, in wenigen, kurzen Worten die ganze Bewegung, selbst wenn dieselbe aus mehreren Bewegungsformen zusammengesetzt ist, vollständig bezeichnen. Je langathmiger der Befehl, desto schwerer wird es den Schülern, ihn aufzufassen und zu behalten. In vollständige, lange, stilistisch abgerundete Sätze den Befehl einzukleiden, veranlaßt den Lehrer zu vielem Sprechen und hindert an der raschen Aufeinanderfolge der Befehle.

Es ist gar nicht nöthig, daß auch der des Turnens nicht Kundige alle diese Befehle verstehen muß; die Hauptsache ist, daß der Schüler wisse, was sie zu bedeuten haben, und er merkt sie sich sehr bald — man denke an die militärischen Kommandos! — Der Befehl muß gewisse, einfache Grundformen für die einfachen Uebungen festhalten, die in allen Combinationen und Variationen der Uebungen leicht zu erkennen sind, und um welche sich die weiteren (zusammengesetzten) Bezeichnungen zur Ausführung zusammengesetzter, ebenfalls aus Grundformen hervorgehender Bewegungsformen gruppieren (z. B. die Arme seitwärts — hebt! Die Arme zur wagerechten Haltung seitwärts — hebt! Die Arme in zwei Zeiten zur wagerechten Haltung seitwärts hebt — eins! zwei!) Der einmal festgesetzte Befehl muß stets unverändert bleiben, damit die Uebenden nicht unsicher in der Befolgung derselben werden. Der Befehl muß

3) richtig gegliedert sein. Er besteht aus zwei Theilen: Aus der Ankündigung (dem Avertissement) und aus dem Ausführungsbefehl.

Erstere deutet die auszuführende Uebung an und bezeichnet das Glied, das sich bewegen soll, bezw. auch die Richtung der Bewegung, letzterer giebt die „Art der Bewegung" an und zugleich das Zeichen zur Ausführung.

Die Ankündigung muß in mehr ruhigem, gleichmäßigem Tone, mit langsamer und deutlicher, in jeder Silbe verständlicher Stimme ausgesprochen werden; es folgt eine kurze Pause, damit jeder Schüler auf die Uebung sich in Gedanken vorbereiten kann, und dann erst kommt der Ausführungsbefehl, welcher, der auszuführenden Uebung unmittelbar vorhergehend, kurz und schlagend sein und vorzugsweise stark betont werden muß. Dieses Befehlswort muß, wenn möglich, einsilbig sein.

Der Ton, mit dem der Ausführungsbefehl ausgesprochen wird, bezeichnet zugleich das Maß der Geschwindigkeit für die Ausführung. Soll dieselbe eine rasche, kurze sein, so muß auch der Befehl dazu rasch und kurz hervorgestoßen werden (z. B. (die) Arme aufwärts — streckt!). Bei mehr langsam und stät auszuführenden Uebungen wird auch der Befehl entsprechend gegeben (z. B. (den) Kopf rechts — drêht!). Man muß sich aber vor einem Zuviel hüten. Der Uebungsbefehl darf nicht langweilig und singend ausgesprochen werden — oder gar die Uebung begleiten — ein Fehler, in den Anfänger leicht verfallen. Erst muß der Befehl ausgesprochen sein, dann erst darf die Uebung erfolgen.

Sollen zwei Uebungen von verschiedenen Gliedern, z. B. den Armen und Füßen gleichzeitig ausgeführt werden, so kann dies unter einem Befehle geschehen, der Art, daß der ganze Befehl für die Bewegung der Arme in die Ankündigung aufgenommen, die Ankündigung für die Bewegung der Füße durch „und" damit verbunden und — nach einer Pause — der Ausführungsbefehl für die Füße für beide Bewegungen gilt (z. B. Arme aufwärts streckt und Füße seitwärts — stellt!).

Soll das eine Glied nur eine Bewegung, das andere deren zwei oder mehrere machen, so kann man in der Ausführung die eintaktige Bewegung mit dem ersten Takte der mehrtaktigen Bewegung zusammen fallen lassen, während man beim Zurückkehren zur Grundstellung (einfach: Grund — stellung! commandiert) die eintaktige Bewegung mit dem letzten Takte der mehrtaktigen verbinden kann.

Will man eine Uebung nach Zählen ausführen lassen, so wäre es ein Fehler, wollte man commandieren: Arme aufwärts — streckt! eins! zwei! Die Schüler würden dann auf: streckt! schon gleich die Uebung, ohne das: eins! abzuwarten, zumeist beginnen. Man giebt besser den Befehl: Nach Zählen Arme aufwärtsstreckt — eins! zwei! Das „streckt" wird also mit in die Ankündigung hineingezogen. Soll eine Uebung mehrere Male hintereinander, ohne Zählen von Seiten des Lehrers, ausgeführt werden, so kann man commandieren, z. B. fortgesetzt Armschwingen! Seitwärts und abwärts — schwingt! — halt!

Auch bei den Freiübungen von der Stelle (von Ort) ebenso bei den Ordnungsübungen muß in der Regel der Befehl gegliedert sein. Hier gebraucht man als Ankündigung oft nur das Wort „Abtheilung", (militärisch „Bataillon") z. B. Abtheilung — marsch! Abtheilung — halt! Man giebt bei Gangbewegungen am besten den Befehl so, daß derselbe mit dem sich niederstellenden Fuße zusammenfällt.

Auch hier ist darauf zu achten, daß zwischen Ankündigung und Ausführung so viel Zeit gelassen wird, daß alle Schüler die neue Uebung erfassen und gleichzeitig ausführen können. In vielen Fällen, besonders wenn aus der Bewegung auf der Stelle in die Bewegung von der Stelle oder umgekehrt übergegangen, wenn während des Gehens durch

eine Drehung auf dem Fuße eine neue Marschrichtung eingeschlagen wird u. s. w., muß man den Schüler noch eine Schrittbewegung in der früheren Bewegungsart ausführen lassen. Gehen z. B. die Schüler auf der Stelle und man commandiert: Vorwärts — marsch! auf den linken Fuß, so macht der rechte Fuß noch einen Schritt auf der Stelle, und erst der linke schreitet weiter. Also der Fuß beginnt die neue Bewegung, Richtung u. s. w., auf welchen der Befehl erfolgt ist.

Bei den s. g. Geschritten (Nachstellgang, Schrittwechsel- oder Kibitzgang, Wiegegang u. s. w.) kann man die Regel aufstellen, daß nach dem Befehligen einer anderen Schrittbewegung erst das Geschritt beendet wird, ehe die neue Schrittart beginnt.

Fügen wir noch einige Bemerkungen über den unterrichtlichen Betrieb der Freiübungen hinzu.

Der erste Turnunterricht, bei dem man noch nichts Gegebenes voraussetzen, an nichts Vorhandenes anknüpfen kann, wird erst die Kinder in die Sache hineinführen müssen; es muß denselben erst klar werden, was der Lehrer mit seinen Befehlen will. Dieses wird der einsichtige Lehrer mehr im Tone gemüthlicher Unterhaltung den Schülern beizubringen suchen und dabei gleichsam spielend einige Uebungen mit denselben vornehmen.

Ein unübertreffliches Beispiel giebt uns Spieß im ersten Theile seines Turnbuches für Schulen S. 19 ff. Es würde sicher ein großer pädagogischer Fehler sein, wollte man die Anfangsbewegungen von vornherein in barschem Commandiertone angeben. Es würde dies die Kinder leicht einschüchtern und abschrecken. Der Lehrer muß, wie bei anderem Unterrichte, zu den Kindern herabsteigen, ihnen sagen: „Seht, Kinder, so müßt Ihr's machen," ihnen die Uebung zeigen, und er wird anfangs besonders solche Uebungen vormachen und nachmachen lassen, die leicht in's Gehör fallen, wie Stampfen, Handklapp, und dieselben von ihnen ausführen lassen, so gut sie es können. Er muß dabei einfache und leicht verständliche Winke geben, sich durch Fragen überzeugen, ob sie dieselben verstanden haben, besonders seine Aufmerksamkeit den auffallend ungeschickten und zur Zerstreutheit geneigten Kindern zuwenden. Dann giebt er ihnen das Wort, den Befehl an, auf den hin sie für die Folge diese Uebung machen sollen und übt dies mehrere Male mit ihnen durch. So werden die Schüler allmälig an das Commando und die Stimme des Lehrers gewöhnt.

Der Lehrer macht anfangs die Uebung nach seinem eigenen Befehle mit, und es gilt als gutes Hülfsmittel, dieselbe zuerst nach gleicher Richtung zu machen, nach welcher die Kinder sie ausführen sollen, also, nach rechts und links gerechnet, in entgegengesetzter Richtung, d. h. das Spiegelbild ihnen zu zeigen. Er kann auch durch eine Handbewegung die Richtung der auszuführenden Uebung angeben. Das braucht aber nicht lange zu währen. Das Gefühl für rechts und links bringen die Kinder schon mit, besonders werden sie sich im Sehen nach rechts oder links nicht leicht irren; sie werden sich also bald an die Rechts- und Linksbezeichnung gewöhnen.

Nach kurzer Zeit werden die Kinder einzelne Befehlsformen aufgefaßt und behalten haben und darnach die betreffenden Uebungen ausführen können. Diese umfassen zunächst: das „Antreten" und das Auseinandergehen oder „Sichauflösen", d. h. die rasche, geordnete Auf-

stellung und das schnelle Wiederauffinden des angewiesenen Platzes; das „Stillstehen“, also die Gewöhnung an lautlose Stille, an ruhige Haltung, an Sammlung und volle, ungetheilte Aufmerksamkeit und das „Sichrühren“ oder Bequemstehen; ferner die „Grundstellung“, d. h. die grade, feste, sichere Haltung des Körpers; die Drehungen (Wendungen), das Uebergehen aus Stirn(Front)stellung in Flankenstellung und umgekehrt; den Stampfritt, das Handklappen und Taktgehen; das Einnehmen des richtigen Abstandes. Es ist also die Gewöhnung zum Gehorsam, die Ausbildung des Takt- und Raumgefühles, worin sich die ersten Uebungen zu bewegen haben; es sind die Befehle zu den Grundbewegungen, welche die Bedingungen des geordneten Turnunterrichtes enthalten, von denen das Gelingen aller folgenden Uebungen abhängt.

Hier darf der Lehrer nicht müde werden. Besonders muß er auf jede Weise den raschen Gehorsam zu erreichen, das Taktgefühl auszubilden suchen. Ja er kann förmliche Uebungen damit anstellen, er kann den Schülern als Aufgabe aufgeben, „wer am längsten stille stehen“ könne (selbstverständlich mit nöthiger Maßhaltung). Dabei wollen wir aber gleich im Allgemeinen bemerken, daß der Lehrer die Schüler nie zu lange in strammer Haltung verharren lassen darf. Er muß rechtzeitig den Befehl zum Sichrühren geben. Zur Erweckung des Taktgefühles empfiehlt sich auch das laute Mitzählen der Schüler bei den Gangbewegungen (und auch bei anderen taktmäßig auszuführenden Bewegungen). Hat der Lehrer mit den Anfängern innerhalb eines Semesters diese Grundformen sicher eingeübt, dazu, um die Schüler durch zu große Beschränkung doch nicht zu ermüden, nun noch eine kleine Anzahl anderer Uebungen vorgenommen, so hat er eine Basis gewonnen, auf der er leicht und sicher die anderen Uebungen aufbauen kann.

Ausdrücklich müssen wir auch hier wieder davor warnen, daß die Schüler gleich von vornherein mit einer Masse von Bewegungsformen gleichsam überschüttet werden, wie man dies oft genug beobachten kann. Die Schüler können dieselben nicht alle in sich aufnehmen, werden zerfahren und schließlich in Folge der Uebersättigung unlustig. Auch werden dieselben durch jene tüchtig durchgeübten Grundbewegungen, die ja auch noch mancherlei Combinationen und somit stets neue Anregung zulassen, keineswegs mißmuthig. Im Gegentheil, sie freuen sich, wenn sie merken, daß es allmälig „klappt“, daß „Ruck und Zuck“ in die Uebungen kommt. Es kann dies geschehen, ohne daß die Sache in Drillen und Pedanterie auszuarten braucht.

Eine Hauptaufgabe für den Lehrer ist aber, von dem ersten Befehlsworte an auf seine Befehle zu achten, durch sich gleichbleibende, richtige, bestimmte und deutliche Angaben derselben den Kindern ihre schnelle Erfassung und somit die Ausführung der Uebungen zu erleichtern.

Dabei muß er noch Manches beachten. Er muß erstlich sich selbst überwachen, daß auch er beim Befehligen (und im Turnunterrichte überhaupt) eine gute, stramme (doch nicht steife) Körperhaltung zeige. Er muß den Schülern als Muster dienen, darf sich nicht gehen lassen, sich bequem anlehnen, hinsetzen u. s. w. Er veranlaßt dadurch leicht die Schüler zur Nachahmung, entweder indem sie ihn wirklich als Vorbild nehmen oder ihn auch nur verspotten (persiflieren) wollen. Man kann im Allgemeinen sagen, daß Frische, Eifer, Munterkeit des Lehrers wie im übrigen

Unterrichte, so ganz besonders auch im Turnunterrichte auf die Schüler belebend und erfrischend einwirkt, während Verstimmtheit, Verdrossenheit, Mattigkeit, Unlust des Lehrers einen wahrhaft lähmenden Einfluß ausübt. Und ganz besonders tritt diese üble Wirkung beim Commandieren hervor.

Der Lehrer muß sich zweitens beim Befehligen der Uebungen so stellen, daß er sowohl selbst alle Schüler übersehen, als auch von ihnen bequem gesehen und noch bequemer gehört werden kann. Er wird daher, wenn die Zahl der Schüler groß ist, statt einer langen Stirn- oder Flankenreihe am besten mehrere Reihen bilden und diese so aufstellen, daß die Reihe der kleinsten Schüler ihm zunächst steht und die anderen Reihen sich nach der Größe der Schüler dahinter ordnen. Sobald der Lehrer einen Befehl giebt, muß er auf der Stelle stehen bleiben, am besten vor der Mitte der Schüler, so daß er Allen gleichmäßig verständlich wird. Es ist ein häufiger Fehler (besonders jüngerer Lehrer) im Gehen zu commandieren und dabei einem Theile der Schüler, vielleicht gar allen, den Rücken zuzukehren. Das Hin- und Herlaufen während des Commandierens verwirrt die Schüler, die ihm unwillkürlich mit den Augen folgen und macht auch sie unruhig. Durch das Einnehmen eines festen Standes kann der Lehrer auch mit einem Blick die richtige Ausführung der Uebung überwachen.

Der Lehrer muß ferner beim Befehligen der Freiübungen die richtige Ausgangsstellung für die einzelnen Uebungen beachten. Es wird dies besonders von jüngeren Lehrern leicht übersehen, die, wie wir oft bemerkt haben, z. B. den Fehler machen, daß sie beide Arme seitwärts strecken lassen, während die Schüler nur auf Armlänge Abstand von einander haben.

Ist die Uebung erklärt, gezeigt, dann befohlen und ausgeführt, so ist es Sache des Lehrers, die Reihe entlang zu gehen und bessernde Hand anzulegen. Doch darf dies nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen, damit die Schüler bei anstrengenden Stellungen nicht ermüdet werden. Auch dagegen wird oft gefehlt und den Schülern die Uebung leicht zur Qual gemacht. Möge man nur einige der Ungeschicktesten corrigieren und bei Wiederholung der Uebung andere Schüler vornehmen. Wenn aber eine längere Correctur nöthig ist, wird man die ganze Schaar sich „rühren" lassen und nun die Uebung mit Einzelnen, die man vor die Reihe hervorruft, durchnehmen. Ist die Uebung nicht richtig aufgefaßt, der Befehl nicht recht verstanden worden, so daß man dieselbe von Neuem erklären und vormachen muß, so darf man ebenfalls nicht vergessen, die Schüler sich vorher rühren zu lassen — es wird dies oft versäumt, und die Schüler erlauben sich dann eigenmächtig und gegen die Ordnung, was ihnen nicht vom Lehrer rechtzeitig gewährt worden ist. Es ist dies durchaus nicht unwichtig und nebensächlich. Man muß überhaupt den richtigen Wechsel zwischen den Erholungspausen und der straffen Haltung eintreten lassen.

Die Correctur darf nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen. Es kann auch dies ein Fehler werden, wenn man, wie wir bereits oben bemerkt, zu systematisch, zu langsam vorgeht und jede Bewegungsform in derselben Stunde bis zur Vollendung einüben lassen will. Man kann dadurch die Schüler bis zum Ueberdruß ermüden, so daß die Uebung immer schlechter ausgeführt wird.

Man wird übrigens in der Regel in der Schulclasse ältere Schüler haben, welche die Uebungen schon kennen; der Lehrer wird daher sein

Augenmerk in den ersten Stunden besonders auf die neu aufgenommenen Schüler richten können, und es wäre wohl die Frage zu erörtern, ob man anfangs nicht letztere allein vornehmen solle, während man, ein Turnen auf dem Turnplatz vorausgesetzt, die älteren Schüler spielen ließe. Uebrigens wirkt auch das Beispiel und Vorbild der geübteren Schüler belehrend auf die ungeübten und ungeschickten ein, die man deshalb am besten zwischen jene einreiht.

Wir haben auch in unserem Unterrichte in den unteren Schulclassen, die wir hier im Auge haben, besonders anstellige und geweckte, der Uebungen vollkommen mächtige Schüler mit gutem Erfolge als Instruktoren für ungeübtere Schüler verwandt. Sehr empfehlenswerth ist ferner, als rechte und linke Führer (Flügelmänner) der Reihe oder Reihen die tüchtigsten und gewecktesten Schüler zu bestimmen. Bedeutet man ihnen, daß dies eine besondere Auszeichnung für sie sei, so werden sie um so mehr sich bemühen, sich derselben würdig zu zeigen. Bei Gang- und Laufübungen bietet der feste, sichere Taktschritt des voranschreitenden Führers eine ganz wesentliche Hülfe.

Die Correcturen mögen anfangs aus einem Zurechtrücken mit der Hand bestehen; ebenso mag man den Schülern gestatten, ja sie auffordern, nach dem betreffenden Gliede hinzusehen. Möglichst bald muß man sie aber daran gewöhnen, auf das erinnernde Wort des Lehrers hin die Verbesserung vorzunehmen, ohne nach dem Gliede zu sehen. Es muß also das richtige Gefühl der Schüler für die Uebungen früh geweckt werden. Davor muß man sich in Acht nehmen, daß man ganz allgemein sagt: „Einige haben die Uebung falsch gemacht" — das geschieht sehr oft ohne alle Wirkung —, sondern man muß die zu corrigierenden Schüler stets namentlich bezeichnen. Es ist deshalb auch für die Turnlehrer nöthig, sich baldigst die Namen der Schüler zu merken. Es muß ferner der Lehrer die Schüler möglichst rasch dahin bringen, daß sie eine, einige Male durchgeübte Bewegung auf den gegebenen Befehl selbstständig ausführen, ohne daß der Lehrer die Uebung vor- oder mitmacht. Zumal das Letztere darf nur als Nothbehelf angesehen werden. Lieber möge der Lehrer einen tüchtigen Schüler allen Schülern sichtbar vor die Reihen stellen und statt seiner die Uebungen vorbildlich ausführen lassen. Eine vollkommene Gleichmäßigkeit im Beginn der Uebung von Seiten des commandierenden Lehrers und der Schüler ist nicht leicht zu erzielen. Und wenn Ersterer solche Uebungen, wie Rumpfbeugen, mit ausführt, so kann er ja die Ausführung der Schüler nicht überwachen, an die dann zugleich die Versuchung herantritt, diese Nichtüberwachung zu gegenseitigen Neckereien zu benutzen.

Auch die bezeichnende Handbewegung, zur Angabe der Richtung mit dem Befehle verbunden, muß baldigst fortfallen. Mit dem Aufhören der Mitausführung der Uebungen seitens des Lehrers müssen die Schüler auch daran gewöhnt werden, daß sie auf den commandierenden Lehrer nicht mehr hinsehen. Einen wahren Mißbrauch treiben auch viele Lehrer — wir wiesen schon oben darauf hin — mit dem ununterbrochenen Angeben des Taktes durch Zählen, Handklappen u. s. w. Das hindert die Ausbildung des Taktgefühles der Schüler. Sie müssen also möglichst bald selbstständig in ihren Bewegungen gemacht werden.

Noch vor Einem ist der junge Turnlehrer ausdrücklich zu warnen: er darf die Uebungsbefehle nicht zu rasch auf einander folgen

lassen. Es geschieht dies immer auf Kosten der Verständlichkeit des Commando's und der correcten Ausführung der Uebungen.

Werfen wir nun einen Blick auf die

Geräthübungen,

so ist hier als besonders wichtig die richtige Aufstellung der Schüler an den Geräthen zu betonen. Wir haben dabei vorzugsweise das Geräthturnen als Gemeinübung im Auge.

Die Aufstellung muß so sein, daß erstens der Lehrer im Stande ist, nicht nur die Ausführung der Uebungen zu überwachen, sondern auch zugleich die nicht turnenden Schüler im Auge zu behalten, daß er also diesen nicht den Rücken zukehrt; daß zweitens auch jeder Schüler jede Uebung bequem sehen kann. Sind also die Schüler z. B. in vier Stirnreihen vor dem Klettergerüste, den wagerechten Leitern aufgestellt, so muß die Reihe der kleinsten Schüler vorn, die der größten hinten stehen, so daß diese letzteren über die Köpfe der vor ihnen stehenden Schüler fort sehen können. Bei Springübungen kann man die Schüler einen Halbkreis vor dem Geräthe in der nöthigen Entfernung bilden lassen. Zur Ausführung der Uebungen begeben sich die Schüler nach gegebenem Befehle in fester Ordnung auf dem nächsten Wege zum Geräthe; in geschlossener Flankenreihe, wenn sie z. B. an einer Stangenreihe turnen sollen. Nach Ausführung der Uebung begeben sie sich auf weiteren Befehl in derselben Ordnung wieder auf ihren Platz zurück, während gleichzeitig die nächste Reihe vorzieht. Bei Uebungen des Springens treten z. B. die Ersten der Reihen vor, stellen sich in der nöthigen Entfernung vom Geräthe in gleicher Richtung auf, führen den befohlenen Sprung aus und begeben sich hierauf, und zwar an der Außenseite der Schüler, — so daß die Laufbahn für die nun folgenden Uebenden frei bleibt — entlang gehend, auf ihren Platz zurück, oder stellen sich unten an die Reihe an und rücken allmälig wieder in ihre Stelle ein. Es heißt also: auf dem nächsten Wege zum Geräthe hin, auf dem weiteren zum Aufstellungsorte zurück!

Diese Ordnung muß streng inne gehalten werden.

Der Lehrer giebt vor der Ausführung der Uebung eine kurze Erklärung derselben, wobei es in seinem eigenen Interesse liegt, daß er die Schüler gewöhnt, in lautloser Stille diese Erklärung anzuhören, überzeugt sich durch etwaiges Fragen, ob Alle die Erklärung verstanden haben, turnt dann die Uebung vor, oder läßt sie vorturnen, läßt die Ersten in der vorher beschriebenen Weise vor das Geräth treten und giebt durch einen kurzen Befehl (auf! lauft! springt! u. s. w.) oder durch ein hörbares Zeichen (Handklapp, Aufstoßen eines Stabes u. s. w.) das Zeichen zur Ausführung der Uebung. Die Schüler bleiben nach der Ausführung stehen, indem sie Richtung nehmen, der Lehrer macht seine etwaigen Bemerkungen und zwar so vernehmlich, daß auch die nicht turnenden Schüler sie vernehmen können; er kann dieselben auch fragen, welche Fehler etwa von den Turnenden gemacht worden seien und dadurch ihre Aufmerksamkeit rege erhalten. Auf einen weiteren Befehl (z. B. fort!) oder ein Zeichen ziehen die Schüler ab und die nächstfolgenden treten zur Uebung heran, oder dieselben nehmen z. B. bei Sprungübungen auch ohne weiteren Befehl (es ist dies eine Zeitersparniß) nach geschehenem Anlaufe oder Absprung der Ersteren die Aufstellung vor dem Geräthe ein, so daß

das Commando: fort! für sie zugleich das Zeichen des Beginnens der Uebung ist. Bei Springübungen ist streng auf richtigen (elastischen) Niedersprung zu halten.

Die Schüler müssen daran gewöhnt werden, daß sie mit dem Herantreten an das Geräth sich unter der Macht des Befehles fühlen; es muß sich dies im Gange (oder Lauf) und in der ganzen Haltung kundgeben. Auch das Fortgehen muß noch in guter turnerischer Haltung geschehen — der Lehrer darf nie zugeben, daß die Schüler forteilen, während er noch mit ihnen spricht — und erst wenn sie an ihren Platz in der Reihe gelangt sind, können sie eine bequemere Haltung einnehmen.

Ein verständiger Lehrer, der gute Disciplin hat, wird ohne Bedenken den nichtturnenden Schülern auf ihren Plätzen — ein Verlassen derselben darf keinesfalls geduldet werden, eben so wenig ein Setzen oder Sichanlehnen — eine freiere Regung, ja selbst leises Sprechen gestatten können, wenn dasselbe nur nicht geschieht, während er selbst spricht, und das Aufmerken auf die Uebungen nicht dadurch abgelenkt wird; sie regungslos stille stehen zu lassen, wäre eine Härte und Pedanterie, gegen die sich die Schüler bald auflehnen würden, oder welche, wenn sie große Furcht vor dem Lehrer hätten, sie verdrossen, matt und zwecklos müde machen würde. Wird die Schaar zu laut, so kann er durch ein für kürzere Zeit befohlenes: Stillgestanden! bald die nöthige Ruhe und Sammlung wieder herstellen. Er kann sie betreffenden Falles auch damit beschäftigen, daß er taktmäßig auszuführende Uebungen z. B. Steigeübungen, Hangelübungen durch ihr Taktgehen (Stampftritt, Handklappen u. s. w.) begleiten läßt. Damit der Lehrer nicht jede Uebung vormachen muß, oder für den Fall, daß er einer Uebung nicht mehr mächtig ist, daß seine Leibesbeschaffenheit ihn an der correcten Ausführung derselben hindert, sie für ihn vielleicht gefahrdrohend macht, kann er die gewandtesten und zuverlässigsten Turner an die Spitze jeder Reihe stellen, diese die Uebung zuerst ausführen und dieselben dann, bei nothwendig erscheinender Hülfestellung, diese Hülfe, vielleicht mit dem nächst Turnenden gemeinschaftlich, ertheilen lassen.

Diese ersten Schüler können auch, wenn kunstvollere oder schwierigere Uebungen es wünschenswerth machen, daß sie nicht nach, für mehrere Schüler gültigem Commando als Gemeinübungen ausgeführt, sondern als Uebungsaufgaben in jeder Reihe von den Einzelnen durch wiederholtes Versuchen in freierer Weise und rascherer Aufeinanderfolge eingeübt werden, die Stelle eines Vorturners versehen. Der Lehrer überwacht dann nur die Ausführung der Uebungen, giebt Winke und läßt schließlich diese durchgeturnten Uebungen als Gemeinübungen ausführen.

Es sind dies also keine Vorturner in Jahn's Sinne, da sie nicht ihnen untergebene Riegen selbstständig leiten.

Daß wir auch dieses Riegenturnen nicht ohne Weiteres verwerfen, haben wir bereits oben angedeutet. Wir können an dieser Stelle nicht weiter darauf eingehen.

Es ließe sich noch die Frage erörtern, wie der Turnlehrer sich gegen widerspänstige, ungehorsame, muthwillige, turnunlustige Schüler zu verhalten habe. Wir wollen dabei zunächst bemerken, daß der Lehrer gleich von Anfang das gegenseitige Sichnecken und Stören der Schüler im Unterrichte unnachsichtlich ahnden muß, auch nicht dulden darf, daß z. B. schwächliche,

ängstliche, ungeschickte, aber willige Schüler wegen ihrer Ungeschicklichkeit von den Mitschülern verhöhnt oder ausgelacht werden. Wir nehmen als selbstverständlich an, daß dem Turnlehrer dieselben Strafmittel zu Gebote stehen, wie jedem anderen Lehrer. Er hat aber außerdem noch ihm näher liegende Mittel: indem er die straffälligen Schüler aus der Reihe der Uebenden herausstellt, sie einige Zeit nicht mitturnen läßt, sie von den Turnspielen ausschließt u. s. w.

Bemerkt er Unlust der Schüler zum Turnen, so muß er sich vor allen Dingen fragen, ob er nicht selbst die Schuld trägt, sie im Unterricht langweilt, die Uebungen nicht ihren Kräften und Leistungen entsprechend auswählt, sie ihnen zu leicht oder zu schwer macht. Zeigt sich diese Unlust nur bei Einzelnen, so muß er zu erkunden suchen, ob diese Unlust, besonders sonst eifriger Turner, nicht eine Folge körperlichen Unbehagens oder Unwohlseins ist. In diesem Falle muß er sehr vorsichtig sein; angewandter Zwang zum Turnen kann dann bedenkliche Folgen nach sich ziehen. Liegt der Turnunlust zur Ausführung einzelner schwieriger oder anscheinend gefährlicher Uebungen persönliche Feigheit zu Grunde, so muß er alle Mittel anwenden, die ihm seine pädagogische Erfahrung bietet, um diese Feigheit erfolgreich zu bekämpfen. Freundliche Ermahnung, gütliches Zureden, Tadel, scharfe Rügen, nöthigenfalls selbst Spott und Ironie, Beschämung (z. B. dadurch, daß der Lehrer kleinere und schwächere, aber muthige Schüler, welche der betreffenden Uebungen mächtig sind, im Beisein des feigen Schülers ausführen läßt), Berufung auf die Mitschüler, welche hervortretende Feigheit von Altersgenossen ebenfalls unnachsichtig zu verurtheilen pflegen — Alles das muß er gegen den Feigling in's Feld führen. Schon manchen Schüler haben wir durch solche Mittel von seiner Feigheit geheilt und alsdann einen eifrigen, muthigen und — dankbaren Schüler gewonnen!

Auch die äußere Ordnung muß von dem Turnlehrer fest und energisch gehandhabt werden.

So werden die beweglichen Turngeräthe zumeist von den Schülern selbst zum Turnen herbeigetragen und wieder fortgeschafft werden müssen. Hier muß genau die Reihenfolge der Schüler bestimmt werden, in welcher dieselben die Geräthe zu holen und fortzubringen haben, damit keine Unordnung entsteht, oder die Schüler nach dem Ende der Stunde gar forteilen, dem Lehrer die Arbeit überlassend.

Während der Turnstunde sollte es nur bei dringendstem Bedürfnisse Schülern gestattet sein, den Turnplatz oder den Turnsaal (besonders bei starker Winterkälte) für kurze Zeit zu verlassen. Grade in solchen Fällen treten leicht durch die Unvorsichtigkeit der Schüler Erkältungen ein.

Das Herumtollen der Schüler vor Beginn des Turnens, zumal im Turnsaale, ist ebenfalls nicht zu dulden. Der Lehrer muß die Zeit pünktlich einhalten, rasch den Befehl zur Aufstellung geben. Bei dem Schluß der Stunde müssen die Schüler, wenigstens die jüngeren Schüler, nachdem sie ihre Schulbücher geholt, die etwaigen Ueberkleider angelegt, die Mützen aufgesetzt, kurz, sich vollständig zum Fortgehen gerüstet haben, in voller Ordnung den Turnplatz oder den Turnsaal verlassen. Nachzügler, die vielleicht noch rasch eine Uebung machen wollen, sind nicht zu dulden.

---

7. Das Turnen an den Volks- und Mittelschulen.

Wir wollen gleich zu Anfang bemerken, daß wir hier die Bezeichnung „Mittelschulen“ nur im Sinne der „Allgemeinen Bestimmungen des Kgl. Preuß. Ministers der geistlichen Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 15. October 1872“ gebrauchen, also die Schulen darunter verstehen, „welche einerseits ihren Schülern eine höhere Bildung zu geben versuchen, als dies in den mehrclassigen Volksschulen geschieht, andererseits aber auch die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des sog. Mittelstandes in größerem Umfange berücksichtigen, als dies in höheren Lehranstalten regelmäßig der Fall sein kann“. Es stehen also diese Schulen zwischen den Volks- und den höheren Schulen (Gymnasien, Realschulen u. s. w.), welche letzteren in anderen Ländern z. B. in Baden Mittelschulen genannt werden.

Die allgemeine Durchführung des Turnens in den Volksschulen stößt noch auf viele Hindernisse, von denen uns als die hauptsächlichsten entgegengetreten sind:

1) das vorgerückte Alter mancher Lehrer und die daraus sich ergebende körperliche Unfähigkeit derselben für diesen Unterricht;
2) bei zwar älteren aber körperlich noch rüstigen Lehrern der Mangel an Verständniß für das zu ihrer Zeit an den Seminaren noch wenig oder gar nicht getriebene Turnen;
3) das Widerstreben der Gemeinden, besonders der Landgemeinden, welche sich von der Nothwendigkeit des Turnens für ihre Kinder nur schwer überzeugen lassen wollen;
4) der Mangel an geeigneten Turnräumlichkeiten und Turngeräthen, welche aus eigenen Mitteln zu beschaffen vielen armen Gemeinden schwer fällt.

Man hat wohl auch noch als Hinderungsgrund den Mangel an Fußbekleidung bei den Kindern ärmerer Gemeinden und das Tragen von Holzschuhen in manchen Gegenden Deutschlands geltend gemacht. Diese beiden Gründe müssen wir nach den von uns persönlich gemachten Beobachtungen von vornherein als nicht zutreffend bezeichnen. Wir sahen ganz vortrefflichen Turnunterricht sowohl bei Schulen, deren Schüler fast sämmtlich barfuß gingen als auch bei solchen, bei denen Holzschuhe die vorherrschende oder alleinige Fußbekleidung waren. Als wirklichen Hinderungsgrund für die Einführung des Turnens können wir nur den des hohen Alters des Lehrers anerkennen. Hier muß man sich bescheiden, wenn in solchen Schulen vorläufig kein Turnunterricht ertheilt wird, obgleich auch hier es noch Auswege giebt, dieses gänzliche Fortfallen des Turnens zu vermeiden. Wir haben, wie bereits oben bemerkt, wiederholt an Stelle solcher alten Lehrer frühere Soldaten, gegen mäßige Vergütung, nicht ohne Geschick und auch mit Erfolg nicht nur Frei- und Ordnungsübungen, sondern auch Geräthübungen, allerdings in rein militärischer Weise, commandieren und leiten gesehen. Andere Lehrer halfen sich damit, daß sie einem ihrer älteren Schüler von einem benachbarten turnkundigen Collegen einige Unterweisung geben ließen, welcher Schüler dann unter ihrer disciplinarischen Aufsicht das Gelernte bei seinen Mitschülern so gut er konnte verwendete. Es fand sich wohl auch ein gefälliger Nachbar, der von Zeit zu Zeit mit den Schülern des älteren Collegen turnte oder dieselben mit seinen Schülern im Turnen vereinigte.

Um tüchtige, noch turnfähige, aber des Turnens wenig oder gar nicht kundigen Lehrer in das Turnen einzuführen, sind in Preußen die S. 600 erwähnten *vierwöchentlichen Curse* eingerichtet worden.

Diese Curse erhielten aber auch noch eine weiter gehende Bestimmung; denn es sollen, heißt es in der Verfügung vom 10. September 1860, die „theilnehmenden Lehrer so auszuwählen sein, daß sie in kleineren oder größeren Kreisen ihren Collegen wieder Unterweisung geben können“. Es ist nicht zu bezweifeln, daß solche Curse viel zur weiteren Verbreitung des Turnens beizutragen vermögen und auch (in Preußen) beigetragen haben. Auch die *Lehrerconferenzen*, welche unter dem Vorsitz der Schulinspektoren abgehalten werden, können für den Turnunterricht dadurch nutzbar gemacht werden — und solches geschieht auch, es müßte aber in noch ausgedehnterem Maße geschehen — daß bei dieser Gelegenheit von besonders tüchtigen Turnlehrern vor den versammelten Lehrern Musterlectionen mit Schülern abgehalten werden, daß der Turnunterricht zum Gegenstande der Besprechung gemacht wird und daß auch wohl die Lehrer selbst unter dem Commando eines Collegen Uebungen ausführen*). Ein wohl geeignetes Mittel zur Hebung des Turnens auf dem Lande ist auch die Einrichtung von kleineren *Turninspektionsbezirken*, in welchen der turnkundigste Lehrer — wenn möglich ein Lehrer, welcher außer der Seminarbildung noch eine besondere turnerische Ausbildung, wenn auch nur in den oben erwähnten vierwöchentlichen Cursen erlangt hat — die Aufsicht über das Turnen seiner Collegen führt, dasselbe jährlich ein- oder zweimal inspiciert, auf die sich ergebenden Mängel aufmerksam macht und besonders auch darüber wacht, daß die Turngeräthe in gutem Zustande erhalten werden**).

Ein sehr geeigneter Inspicient würde auch der Turnlehrer des benachbarten Seminars sein. — In einigen kleineren deutschen Ländern giebt es besondere Turn-Inspektoren, unter deren Aufsicht das Turnen auf dem Lande sichtlich gedeiht***).

Auch das Turnen der *städtischen Volksschulen* ist in neuerer Zeit in einer ganzen Anzahl größerer Städte der Oberleitung in ihrem Fache besonders tüchtiger Turnlehrer unterstellt worden. Dieselben haben die Verpflichtung übernommen, den einheitlichen Betrieb des Turnens zu überwachen, die Lehrer durch praktische und theoretische Unterweisung im Turnen weiter zu fördern und zugleich die bestehenden Turnräumlichkeiten und deren Gerätheeinrichtung unter ihrer besonderen Aufsicht zu halten. Auch diese Einrichtung hat sich an den meisten Orten wohl bewährt.

Das von uns als weiterer Hinderungsgrund für die rasche Fortentwickelung des Turnens bezeichnete *Widerstreben, besonders der Land-*

---

*) Wir wohnten einer solchen Conferenz bei, in der der Vorsitzende — nicht mehr junge — Schulinspektor selbst mit in die Reihe der Uebenden trat und damit besonders auch den älteren Lehrern ein gutes Beispiel gab.

**) Wir trafen eine solche Einrichtung in Hohenzollern. Das Fürstenthum ist in 6 Turninspektionen getheilt. Die Inspicienten, mit einer Ausnahme Eleven der Kgl. Preuß. Central-Turnanstalt, haben die Verpflichtung, zweimal im Sommer alle Schüler ihres Bezirks zu besuchen, und an die Behörden über ihre Wahrnehmungen zu berichten. Die Erfolge dieser Inspektionen sind ersichtlich.

***) Vgl. S. 607 und 608. In schöner Blüthe befindet sich z. B. im Herzogthum Gotha das, vom Gymnasial- und Turnlehrer *Mönch* regelmäßig inspicierte Turnen auf dem Lande.

gemeinden gegen das Turnen begründete und begründet vielfach sich noch auf der Ansicht, daß die Jugend auf dem Lande ja schon Bewegung genug durch die ländlichen Arbeiten erhalte, ihr also besondere körperliche Uebungen nicht nothwendig seien. Die Unrichtigkeit dieser Ansicht ist so oft nachgewiesen worden, daß es unnöthig erscheint, hier näher darauf einzugehen. Es bricht sich aber allmälig eine bessere Erkenntniß der Bedeutung des Turnens Bahn, insbesondere gewinnt man für die Frei- und Ordnungsübungen immer mehr Interesse. Einen nicht geringen Einfluß auf diese Umkehr in der Meinung haben die letzten Kriege, zumal der Krieg gegen Frankreich ausgeübt.

Am verbreitesten und berechtigsten ist noch die Klage über die mangelhaften Turnräume und Turngeräthe*), welche zu beschaffen viele Gemeinden nur schwer zu bewegen sind. Manche sind in der That auch so mittellos, daß selbst geringe Geldopfer für die Turngeräthe ihnen schwer fallen. Wenigstens sollte für einen Turnplatz gesorgt werden. Oft genug aber haben wir als Turnplatz nur die Dorfstraße gefunden und, müssen wir hinzufügen, haben auch auf dieser Frei-, Ordnungs- und Stabübungen ganz zufriedenstellend ausführen gesehen; also auch sie kann und muß man benutzen, wenn ein anderer Platz durchaus nicht vorhanden ist. Für die wenigen festen Turngeräthe ergiebt sich dann auch noch ein Platz, mag derselbe auch klein sein.

Am meisten kommt doch immer auf den Lehrer an; derselbe kann auch unter den bescheidensten äußeren Verhältnissen Tüchtiges leisten, wenn er selbst Lust, Eifer und richtiges Verständniß für das Turnen hat. Seine Schüler werden ihm dafür dankbar und anhänglich sein; auch bei den Eltern wird er in kurzer Zeit Interesse für das Turnen erwecken und sie dann vermögen, auch für die Turngeräthe und den Turnplatz einige Opfer zu bringen. Vor allen Dingen ist es freilich Sache der Behörden, auf Ausführung der betreffs des Turnens erlassenen Verfügungen streng zu halten.

In den Landgemeinden beschränkt das Turnen sich vielfach — oder vielmehr zumeist — auf den Sommer, da man ja keinen geeigneten Winterturnraum besitzt. Aber auch hier wird ein eifriger Turnlehrer sich zu helfen wissen. Wenn er auch keinen regelmäßigen Turnunterricht ertheilen kann, so wird es doch immer Tage geben, welche auch im Winter einiges Turnen im Freien gestatten; eine Scheune wird sich auch finden, in der man hie und da turnen kann, und selbst das Schulzimmer kann wenigstens zu einigen passenden Freiübungen benutzt werden.

In den Städten aber sollten die Turnhallen auch zum Turnen der Volksschulen nicht fehlen. Freilich sind auch von ihnen noch viele von diesem Ziele entfernt.

Die von den Volksschulen zu benutzenden Turngeräthe sind in den S. 674 ff. besprochenen amtlichen Leitfäden bezeichnet.

In Preußen sind es die Stäbe, das lange Schwingseil, die Springvorrichtungen (Springgestell, Springgraben, Vorrichtung zum Tiefsprung), die Schwebebalken, das Steige- und Klettergerüst (bestehend aus 4 Kletterstangen, 2 Klettertauen, einer, wo möglich 2 Leitern, 2 Sprossenständern,

*) Es wird kaum nöthig sein zu bemerken, daß wir in dieser ganzen Darlegung unsere eigenen Erfahrungen und Beobachtungen wieder geben.

wozu die Ständer des Gerüstes eingerichtet sind), das Reck und der Querbaum, 2 Barren. Zum mindesten soll die Schule Stäbe, ein langes Schwingseil, ein Springgestell und einen Springgraben haben. Diese Geräthe kosten sehr wenig; den Stab kann sich jeder Schüler selbst besorgen, wie es auch häufig geschieht. Als weiteres nothwendiges Geräth bezeichnen wir noch das Reck und eine wenn auch ganz einfache Klettereinrichtung. Für mehrclassige Schulen und besonders für städtische Schulen sind alle vorgenannten Geräthe zu beanspruchen.

In Baden sind „hinsichtlich der Anschaffung von Turngeräthen und Einrichtungen die Gemeinden unter Berücksichtigung ihrer ökonomischen Verhältnisse in 5 Classen eingetheilt.

Die anzuschaffenden Geräthe sind folgende:

I. Für Gemeinden der ersten Classe:
ein langes Schwingseil; eine der Größe der Turnabtheilung entsprechende Anzahl hölzerner Stäbe.

II. Für Gemeinden der zweiten Classe:
Seil und Stäbe wie bei Gemeinden der ersten Classe, ein Gestell für Springübungen (Hochspringen) mit Springschnur und Springbrett; ein Sprungkasten; zwei Klettertaue; zwei Kletterstangen; eine Vorrichtung zum Anbringen der Klettergeräthe.

III. Für Gemeinden der dritten Classe:
eine der Größe der einzelnen Turnabtheilung entsprechende Anzahl eiserner Turnstäbe; zwei Springgestelle mit Springschnüren und Springbrettern; zwei Sprungkasten; ein Klettergerüst mit vier Klettertauen und sechs Kletterstangen; ein Seil zum Ziehen und Schwingen.

IV. Für Gemeinden der vierten Classe:
sämmtliche für die Gemeinden der dritten Classe bezeichneten Gegenstände; zwei Barren; zwei Recke mit eisernen Stangen und Querbäumen; zwei Zielbretter für das Stabwerfen; zwei Sturmlaufbretter; zwei große Bälle.

V. Für Gemeinden der fünften Classe:
sämmtliche für die vierte Classe bezeichneten Gegenstände; ein Turnsaal“ *).

Gehen wir zum Turnunterrichte über, so soll derselbe in Preußen nach den „allgemeinen Bestimmungen“ „auf der Mittel- und Oberstufe den Knaben in wöchentlich zwei Stunden nach dem durch Circular-Verordnung vom 8. October eingeführten Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen ertheilt werden. Wünschenswerth ist, daß auch auf der Unterstufe Turnspiele und Vorübungen angestellt werden“.

In der einclassigen Volksschule erwächst dem Lehrer eine große Schwierigkeit dadurch, daß alle Schüler durch einen Lehrer gleichzeitig unterrichtet werden, also auch alle drei Turnstufen vereint sind.

Da der Lehrer aber nicht jeder Stufe besonderen Turnunterricht ertheilen kann, so wird seine Hauptbeschäftigung mit den Schülern der Unterstufe etwa nur im Vornehmen einiger Turnspiele bestehen, das eigentliche Turnen sich aber auf die beiden anderen Stufen erstrecken.

---

*) Vgl. Neue Jahrbücher, 1876, S. 234. Die Beschreibung dieser Geräthe ist angegeben S. 275.

Hier nun wird er nicht umhin können, der Mithülfe der größeren Schüler sich zu bedienen, denselben kurze Anweisung betreffs der Uebungen zu geben, ihnen die richtige Hülfestellung zu zeigen, und während dieselben nun die Geräthübungen der einen Stufe vornehmen, seinerseits die andere Stufe zu unterrichten. Im Verlaufe des Semesters wird er beide Stufen in den Frei- und Ordnungsübungen zeitweilig auch vereinigen und auch gewisse Geräthübungen, z. B. Stabübungen, Springübungen, von beiden Stufen gemeinschaftlich ausführen lassen können.

In der mehrclassigen Volksschule, in der jede Classe ihren besonderen Lehrer hat, gliedert sich der Turnunterricht von selbst nach den drei Stufen und innerhalb der Stufe nach den Classen*). Jede Classe soll ihren eigenen Turnunterricht erhalten. Eine Vereinigung mehrerer Classen zu gemeinschaftlichem Turnunterrichte in größeren Massen, welche eine Riegeneintheilung mit wirklichen Vorturnern nöthig machen, ist nicht zu empfehlen**).

Die fünf- bis sechsclassigen Mittelschulen erhalten nach den „allgemeinen Bestimmungen" in wöchentlich 2 Stunden „in der fünften und sechsten Classe Vorübungen und Turnspiele, in den vier oberen Classen systematischen Unterricht nach dem neuen Leitfaden für preußische Volksschulen, dessen Aufgaben auf der Oberstufe einer mehr als sechsklassigen Schule entsprechend zu ergänzen und zu erweitern sind".

Die größere Gliederung der Classen und das vorgerücktere Alter der Schüler der oberen Classen bedingen einen reicheren Uebungsstoff. Für diese Schüler eignen sich als weiter zum Turnunterrichte hinzu zu nehmende Geräthe die Eisenstäbe, der Sturmspringel, der Springbock, der Springkasten (das Springpferd), die Schaukelringe, die wagerechte Leiter, der Schwebebaum. Auch das Stabspringen kann hier vorgenommen werden.

---

*) Wir können nicht umhin, hier aus Hausmann's Schrift: „Das Turnen in der Volksschule" eine Stelle wieder zu geben, welche die verschiedenen Turnstufen in folgender Weise treffend charakterisiert:

„Die erste Stufe ist die propädeutische oder vorbereitende; sie benutzt die aus dem häuslichen Leben mitgebrachten Vorstellungen und Fertigkeiten der Kinder, zerlegt deren Thätigkeiten in ihre einzelnen Theile und regt Vieles an, wie es dem vielseitigen Bewegungsbedürfniß derselben entspricht.

Die zweite Stufe ist die elementare oder grundlegende; sie hebt die besonders wichtigen Formen aus jenen Fertigkeiten hervor und bringt sie in ihrer Einfachheit zur bewußten Uebung.

Die dritte Stufe ist die befestigende; sie macht die zweckmäßigen Bewegungsformen durch wiederholte Uebung zum sicheren Eigenthum der Schüler.

Die vierte Stufe ist die ausbauende oder erweiternde; sie ergänzt die zur Fertigkeit gebrachten Hauptübungen in mannigfacher Weise.

Die fünfte Stufe ist die den Bau krönende; sie veredelt die als Eigenthum gewonnenen Bewegungsformen und bringt sie zur möglichst vollkommenen Darstellung."
Er fügt hinzu:

„Wenn einfache Landschulen ihr Bestreben auf Erreichung der dritten Stufe setzen dürfen, so haben gegliederte Stadtschulen gewiß das Ziel der vierten Stufe und die höheren Schulen endlich auch das der fünften zu erlangen."

Wir wollen an dieser Stelle nochmals auf das Hausmann'sche Buch und darin auch auf die Turnlehrpläne und Lehrbeispiele ganz besonders aufmerksam machen.

**) Eine Verordnung des Kgl. Preußischen Unterrichts-Ministeriums vom 27. April 1870 spricht sich dagegen ganz entschieden aus. Der „Neue Leitfaden" normiert die von Einem Lehrer in der Turnstunde zu unterrichtenden Schüler auf 40.

8. Das Turnen an den Seminaren.

Wohl an keiner Art von Schulanstalten tritt der Einfluß des Turnens auf die äußere Erscheinung der Turnenden so scharf und sichtbar in ihrer Allgemeinheit vor die Augen, wie bei den Seminaren, in welchen eine größere Zahl von jungen Leuten, im Alter und zwar dem bildungsfähigsten, nur wenig verschieden, in gleicher Weise beschäftigt und gehalten und so ziemlich gleichen Lebenskreisen entstammend, von den Lehrern nach in jedem Lande fest geregelter Methode im Turnen unterrichtet werden. Allerdings zeigen sich in Bezug auf das Mehr oder Weniger der körperlichen Leistungsfähigkeit und Anstelligkeit ganz erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Seminaren oder vielmehr den einzelnen Gegenden. So ist die oberschlesische Jugend im Durchschnitt kräftiger und muskulöser als die niederschlesische, welche letztere aber die erstere an körperlicher Gewandtheit übertrifft. Polen und Sachsen, Pommern und Rheinländer, Märker und Westfalen, kurz Norddeutsche und Süddeutsche legen auch im Aeußeren ihre nationalen Unterschiede nie gänzlich ab. Aber wie im vaterländischen Heere, so verschieden auch die einzelnen Regimenter in ihrer Individualität sind, doch ein einheitlicher Geist der Zucht und Erziehung die Gesammtheit durchdringt, und dieselben in ihrem Werthe gleich geachtet werden; wie alle deutschen Soldaten gemeinsame Merkmale haben, woran sie sofort, auch ohne Uniform, jedem anderen Soldaten gegenüber zu erkennen sein würden, so kann und soll auch durch das Turnen ein gemeinsames, durch alle Seminare durchgehendes Resultat der körperlichen Erziehung erzielt werden.

Auch ein weniger kundiges, aber für Erfassung der äußeren Erscheinung des Menschen empfängliches Auge wird dies aus der Art und Weise, wie die Gesammtheit der Seminaristen sich darstellt, zu erkennen vermögen. Eine feste, sichere, männliche Haltung der Seminaristen, ein aufrechtes Tragen des Kopfes, ein elastischer, weder steifer noch nachlässiger („bummlicher"), sondern kräftiger und entschiedener Gang, Kürze und Bestimmtheit in allen Bewegungen, ein freier Anstand — wo dies als ein Gemeingut aller Zöglinge im Seminar uns entgegentritt, da dürfen wir bestimmt sagen, daß das Turnen in der richtigen Weise betrieben wird.

Zeigen die Seminaristen aber die Haltung, welcher man auch, und nicht mit Unrecht, den gewissermaßen zum Gattungsbegriff gewordenen Namen „Schulmeisterhaltung" beizulegen pflegt, nämlich eine solche, wie man sie wohl nachlässiger Weise am Schreibtisch annimmt, den Kopf matt vor oder zur Seite geneigt, die Schultern vorfallend und die Brust einengend, oft ungleich hoch (je nachdem man die Bücher unter dem rechten oder linken Arme zu tragen pflegt), schlenkern sie die Arme beim Gehen unbehülflich hin und her, wiegen sie sich unsicher auf den Hüften, ist ihr Gang schlürfend und nachlässig, mit eingeknickten (schlotternden), nicht kräftig durchgedrückten Knieen, setzen sie beim Gehen und Stehen die Füße gradaus oder gar etwas einwärts, so weiß man ganz sicher, daß hier dem Turnbetriebe der wahre Nerv fehlt, auch wenn dann von Einzelnen, körperlich besonders Beanlagten in Kraftstücken Bedeutendes geleistet werden sollte.

Treten die Zöglinge zu gemeinschaftlicher Uebung unter dem Commando des Lehrers in geordneter Schaar an, macht sich hier der Wille des

Lehrers als der allein bestimmende und maßgebende bei Allen in gleicher Weise geltend, gehorchen sie rasch, pünktlich dem gegebenen Befehle, führen sie in vollster Einmüthigkeit und sicherer Bestimmtheit die befohlene Uebung aus, Einer wie der Andere, Keiner zu früh, Keiner zu spät, sondern sofort, in schnellstem Gehorsam, so erkennt man rasch, daß hier auch straffe Disciplin herrscht, der auch die erwachsene turnende Jugend leicht zugänglich ist, und welche nachwirkend für das ganze Leben ist und von den Seminaristen auch auf den eigenen Turnbetrieb ganz von selbst übertragen wird. Kommt hierzu die tüchtige Ausbildung der Körperkraft und Gewandtheit im Einzelnen, an den Geräthen, am Reck, Barren, am Springgestell u. s. w., die Gewöhnung an richtiges Maß innerhalb der größten Kraftanstrengung, an sichere Beherrschung des Körpers, verbindet sich der persönliche Muth, die rasche Entschlossenheit mit der nöthigen Besonnenheit zu verhältnißmäßig leichter und sicherer Ueberwindung selbst schwieriger und im Falle des Mißlingens gefahrdrohender Uebungen — so darf man wohl sagen, der Turnlehrer, der solches bei den Seminaristen erwirkt, hat eine eminent erzieherische Aufgabe am Seminar erfüllt.

Geht nun diese körperliche Erziehung — die zugleich auch eine gesundheitliche ist — Hand in Hand mit der übrigen Erziehung am Seminar, mit der geistigen Bildung, mit der Pflege vaterländischer Gesinnung, der Ausbildung des Pflichtgefühls und mit Allem dem, was das Seminar dem Zöglinge bieten soll und bietet, so dürften die Worte, welche General-Feldmarschall Graf Moltke am 16. Februar 1874 bei Berathung des Militärgesetzes im deutschen Reichstage gesprochen, ihre vollste Anwendung auch auf das Seminar finden: „Das bloße Wissen erhebt den Menschen noch nicht auf den Standpunkt, wo er bereit ist, das Leben einzusetzen für eine Idee, für Pflichterfüllung, für Ehre oder Vaterland; dazu gehört die ganze Erziehung des Menschen. Nicht der Schulmeister, sondern der Erzieher, der Stand hat unsere Schlachten gewonnen, welcher jetzt bald sechszig Jahrgänge der Nation erzogen hat zu körperlicher Rüstigkeit und geistiger Frische, zu Ordnung und Pünktlichkeit, zu Treue und Gehorsam, zu Vaterlandsliebe und Mannhaftigkeit.“ Gewiß darf man sich der Hoffnung hingeben, daß Männer, aus solcher geistigen und körperlichen Erziehung und Zucht hervorgegangen, auch gestählt sind für das Leben und die erfolgreiche Ausübung ihres schweren Berufes, und daß auch sie die Erzieher der Nation im Sinne Moltke's werden.

Wird diese dem Turnen gestellte Aufgabe nun bereits von allen Seminaren erfüllt? Diese Frage, so gestellt, muß leider noch verneint werden. Viel ist allerdings bereits geschehen; man darf sagen, daß der Einfluß des Turnens bereits sichtbare Früchte getragen hat*), aber mancherlei Hindernisse stellen sich dem Turnen auch noch entgegen, die zum großen Theil in localen Schwierigkeiten ihren Grund haben.

Es sind vor Allem die Seminare (wenigstens in Preußen) vielfach noch nicht mit den nöthigen und unentbehrlichen Turneinrichtungen und Turnräumen versehen. Es tritt aber auch — dies darf ebenfalls nicht

---

*) Wir glauben nicht zu irren, wenn wir behaupten, daß die Wehrfähigkeit der Seminaristen sich in den letzten Jahren erhöht hat, daß jetzt mehr Lehrer ihre Dienstpflicht erfüllen und erfüllen können als früher, und daß dies mit als Erfolg des Turnens bezeichnet werden darf, daß also die körperliche Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit der Lehrer sich gesteigert hat.

verschwiegen werden — bei den Direktoren der Seminare noch nicht überall das richtige Verständniß für die Bedeutung des Turnens hervor. Noch nicht alle wissen, daß gerade der Turnplatz ihnen so manche Gelegenheit giebt, ihre Zöglinge bis in das Innerste ihres Herzens kennen zu lernen, wie sie ihnen sonst nicht geboten wird. Es sollte ihnen doch ebenso wie dem Turnlehrer das größte Interesse gewähren, hier zu beobachten, wie die beim Eintritt in das Seminar oft so ängstlichen, schwächlichen, bäuerisch unbeholfenen Zöglinge beim Turnen allmälig und sichtlich kräftiger sich entwickeln, muthiger, energischer, sicherer, kurz männlicher in jeder Beziehung werden. Ein öfterer Besuch der Turnstunden, ein ermunterndes oder tadelndes Wort des Direktors, erkennbares Interesse für die Fortschritte im Turnen hebt dasselbe in den Augen der Schüler und erleichtert dem Turnlehrer seine Bemühungen ungemein. Läßt sich aber der Direktor selten in der Turnstunde sehen, behandelt er das Turnen als etwas Nebensächliches, kümmert er sich nicht um die äußeren Bedürfnisse desselben, findet der Turnlehrer bei ihm keine rechte Unterstützung, so verliert auch dieser wohl die rechte Lust und wird schlaff. Eine Folge davon kann sein, daß auch die Turnenden sich gehen lassen, ihrer natürlichen Trägheit folgen, daß sie sich der körperlichen Anstrengung möglichst zu entziehen suchen — und dem Turnen ist der Boden unter den Füßen weggezogen! Es ist um so mehr zu betonen, daß das Turnen, von den Direktoren und Behörden kräftig unterstützt, an den Seminaren mit dem rechten Ernst und Nachdruck getrieben werde, als ja die Seminaristen zugleich auch das Turnen später selbst lehren sollen. Wie sollen aber diese in ihre praktische Lehrthätigkeit das rechte Interesse für einen Unterrichtsgegenstand mitbringen, welchen sie gewissermaßen als Stiefkind im Seminar behandelt sahen? Und wie sollen sie das Turnen sachgemäß lehren, wenn ihre eigene Ausbildung mangelhaft ist?

Vom richtigen Turnbetriebe im Seminar hängt also die ganze Zukunft des Turnens in der Volksschule ab. Dies sollte nicht außer Acht gelassen werden! — —

Ueber den Turnunterricht in den Seminaren in Preußen sprechen sich die „Allgemeinen Bestimmungen“ in folgender Weise aus:

„Dem Turnunterricht in den Seminaren ist der neue Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen zu Grunde zu legen, dabei ist nicht ausgeschlossen, daß, wo es die Verhältnisse gestatten, über die Grenze desselben hinausgegangen werde.

Die unter allen Umständen zu lösende Aufgabe bleibt aber, daß die Seminaristen befähigt werden, den Turnunterricht in der Volksschule zweckmäßig nach dem Leitfaden zu ertheilen.

Die dritte und die zweite Classe haben wöchentlich je zwei Stunden, die erste Classe eine Stunde praktisches Turnen, daneben erhält letztere in einer besonderen Stunde die nöthigen Belehrungen über den Bau und das Leben des menschlichen Körpers, über die ersten nothwendigen Hilfsleistungen in Fällen von Körperverletzungen, über die geschichtliche Entwickelung des Turnwesens, über Zweck, Einrichtung und Betrieb des Turnens, sowie über die Einrichtung von Turnplätzen und Turngeräthen für Elementarschulen.

Den Zöglingen der ersten Classe wird Gelegenheit geboten, sich unter Aufsicht des Seminar-Turnlehrers im Ertheilen von Turnunterricht an Schüler zu üben.“

Es wird dabei als selbstverständlich angenommen, daß der Turnunterricht ein obligatorischer ist und Dispensationen nur auf Grund ärztlichen Zeugnisses geschehen können*). Weiter ist hinzuzufügen, daß bei der Aufnahme in das Seminar vom Aspiranten verlangt wird, daß er „sämmtliche in dem Neuen Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen verzeichneten Uebungen auszuführen im Stande sei." Es muß auch an den Präparanden-Anstalten, welche die Schüler zur Aufnahme in das Seminar vorbereiten, geturnt werden.

Die Aufgabe, welche das Seminar im Turnen zu erfüllen hat, ist, wie bereits erwähnt, eine doppelte: sie soll

1) die körperliche Ausbildung der Seminaristen fördern, und
2) dieselben befähigen, Turnunterricht zu ertheilen.

Es ist dadurch dem Seminar der Uebungsstoff und sind auch die Uebungsgeräthe bestimmt. Der Uebungsstoff muß zunächst alle die Uebungen umfassen, welche die Seminaristen für ihren eigenen späteren Unterricht sich zum vollen Eigenthum machen sollen, dann aber auch

---

*) Im Königreich Sachsen lautet die Lehrordnung für die evangelischen Schullehrer-Seminare:

Turnunterricht.

Vorbemerkung.

Da der Seminar-Turnunterricht einerseits das leibliche Wohlbefinden der Zöglinge und ihre körperliche Kraft und Anstelligkeit fördern, andererseits aber auch sie befähigen soll, Unterricht im Turnen zu ertheilen, so sind Dispensationen nur auf Grund eines ärztlichen Zeugnisses und auch dann nur vorübergehend, und in der Weise zulässig, als die Zöglinge zwar von der Theilnahme an Uebungen, nicht aber von der Anschauung derselben in den festgesetzten Stunden befreit werden.

Die Dispensationen ertheilt der Direktor.

§. 28.

Vertheilung des Unterrichtsstoffs.

Klasse VI und V, je 3 Stunden wöchentlich.

Vorherrschend Gemeinübungen, um die Schüler gleichmäßig auszubilden und mit der mustergiltigen Lehrart praktisch vertraut zu machen. — Im Anschlusse: Unterweisungen über die Terminologie, das Wesen der Turnarten und die Gesetze der Uebungsformen..

Klasse IV und III, je 3 Stunden wöchentlich.

Turnerische Uebungen besonders zu dem Zwecke, die Fertigkeit der einzelnen Schüler möglichst zu erhöhen. — Im Anschlusse: Unterweisungen über die Entwickelung des Lehrstoffs in Reihen und Gruppen.

Klasse II und I, je 2 Stunden wöchentlich.

Fortsetzung der turnerischen Uebungen. Anwendung des Gelernten bei Lehrversuchen. — Im Anschlusse: Einführung in die Methodik des Turnunterrichts, in die dem Turnlehrer nöthigen Hülfskenntnisse und die Turnliteratur.

§. 29.

Bildungsziel.

Für alle Seminaristen gilt als Bildungsziel die Befähigung, den Turnunterricht in dem Umfange, wie ihn die Schrift: „Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichts**) zc. darstellt, in allen Klassen der einfachen und mittleren Volksschule zu ertheilen.

Zeugnisse über die Befähigung zur Unterrichtsertheilung für die oberen Klassen der höheren Volksschule müssen durch eine besondere Prüfung, welche event. mit der Candidaten- und Wahlfähigkeitsprüfung zu verbinden ist, erworben werden. Vgl. Neue Jahrb. 1873 S. 230.

---

*) Es ist unter der Anleitung u. s. w. die Schrift von Dr. Kloß verstanden, welche unter Nr. 44 besprochen ist. Die Anforderungen in den württembergischen Seminaren ergeben sich aus der Instruction für die Prüfung. Vgl. Deutsche Turnzeitung 1873 Nr. 34. Ueber das Turnen am Seminar zu Karlsruhe vergl. Neue Jahrb. 1873 S. 142.

solche Uebungen berücksichtigen, welche der entwickelteren Kraft und Gewandtheit erwachsener und turnerisch geübter junger Leute zukommen. Wenn also mit der letzten Seminarclasse*) oder Unterstufe des Seminars die Uebungen des amtlichen Leitfadens in erster Linie wieder durchgearbeitet werden, dabei auf gute Haltung, auf den richtigen Gang, auf correcten Lauf, auf sichere regelrechte Ausführung der Frei- und Ordnungsübungen und der einfachen Geräthübungen, welche der amtliche Leitfaden für die Volksschule enthält, besonders gesehen wird, so müssen doch auch schon hier einige Erweiterungen in den Uebungen und Geräthen eintreten, welche geeignet sind, auf die Erhöhung der Kraft und Gewandtheit der Zöglinge fördernd einzuwirken.

Für die zweite Classe (Mittelstufe) wird in den Frei- und Ordnungsübungen der Stoff, über den Leitfaden hinausgehend, reicher und mannigfaltiger zu gestalten sein; in den Geräthübungen werden besonders die Leistungen zu betonen sein, ohne daß aber darunter die Correctheit leiden darf.

Der ersten Classe (Oberstufe) erwächst als wichtigste Aufgabe, die unterrichtliche Seite des Turnens zu erfassen; doch darf das eigene praktische Turnen nicht vernachlässigt werden.

In den Frei- und Ordnungsübungen wird weniger auf Erweiterungen, als auf Wiederholung und übersichtliche Gruppierung des gesammten Uebungsstoffes Bedacht zu nehmen sein. Bei den Geräthübungen ist neben den Wiederholungen in gruppenweisen Zusammenstellungen den Uebungen besondere Rechnung zu tragen, welche eine erhöhte Muskelkraft, Gewandtheit und auch Muth beanspruchen. Als Hauptübungsgeräthe werden hier Reck, Barren, Springpferd und die Springstäbe hervortreten. Auch mit den Uebungen des Mädchenturnens wird diese Classe einigermaßen vertraut zu machen sein; sie muß wenigstens darauf hingewiesen werden und wenn möglich auch einige Hauptübungen an den für die Mädchen besonders sich eignenden Geräthen kennen lernen. Die mancherlei Gang-, Lauf- und Hüpfarten, die weniger dem Knaben- als dem Mädchenturnen zukommen, können auch schon mit der 3. und 2. Classe vorgenommen werden; es darf dies aber nicht auf Kosten der anderen Uebungen geschehen.

Jede Classe, wenigstens die 3. und 2., sollte auch mindestens Einen Gesangreigen einüben, vorausgesetzt, daß die Einübung desselben das übrige Turnen in der Zeit nicht wesentlich benachtheiligt.

Viele Uebungen gestalten sich von selbst zu Wettübungen, so besonders der Lauf, der Sprung, das Klettern, Hangeln u. s. w.

Auch Turnspiele hat jede Classe für sich oder mit einer anderen vereint zu spielen. Zu den Spielen des betreffenden amtlichen Leitfadens können auch andere, ortsübliche kommen. Die Ballspiele und der Barlauf (Barrlauf) werden immer die beliebtesten und den erwachsenen Schülern am meisten zusagenden Spiele bleiben.

Auch die in jedem Semester vorzunehmenden Leistungsermittlungen (Erprobung besonders der Zug-, Stemm- und Sprungkraft) dürfen nicht versäumt werden. Nimmt man gleichzeitig auch Messungen des Brustumfanges bei der Aus- und Einathmung und Wiegungen vor,

*) Wir haben den dreijährigen Cursus der preußischen Seminare im Auge.

und führt darüber genaues Buch, so erhält man den besten Anhalt zur Beobachtung der allmäligen körperlichen Entwickelung der Seminaristen.*)

Eine zweite, höchst wichtige Aufgabe des Seminars ist, die Zöglinge zugleich zu Turnlehrern auszubilden, also sie mit allem dem vertraut zu machen, was ein praktisch und theoretisch ausgebildeter Turnlehrer kennen und wissen soll. Bei diesem Unterrichte sind zwei Hauptgesichtspunkte ins Auge zu fassen:

1) Die theoretische Unterweisung. Hierzu gehört

a. die Einführung in die Kenntniß des menschlichen Körpers und seiner Lebensfunktionen, der Hauptpunkte der Diätetik und der ersten Hilfsleistungen bei etwa eintretenden Verletzungen u. s. w.

Dieser Unterricht, bei dem wir übrigens das Vorhandensein eines Skelettes und anatomischer Tafeln**) voraussetzen, könnte allerdings mit dem naturwissenschaftlichen Unterrichte verbunden werden, besonders dann, wenn der Turnlehrer zugleich auch in diesem Fache unterrichtet. Es erscheint aber doch zweckmäßiger, auch jenen Unterricht zu einem besonderen Theile der theoretischen Unterweisung im Turnen zu machen und die Kenntniß der Seminaristen, besonders auch in der Diätetik und „Turnplatzchirurgie“ möglichst zu befestigen.

Diese Kenntniß, möge sie auch noch so bescheiden sein, kann dem Lehrer (besonders dem Landschullehrer) auch außerhalb der Turnstunde manches Mal zu Gute kommen.

b. Ein Ueberblick über die geschichtliche Entwickelung der Turnkunst in allgemeinen Umrissen. Der Lehrer wird zunächst einen kurzen Blick auf die Gymnastik der Griechen zu werfen, auch das Mittelalter und hier besonders die ritterliche

*) Wir möchten hier noch auf einen Punkt hinweisen. Wir glauben beobachtet zu haben, daß sehr häufig die besseren Turner auch zu den besseren Sängern gehören. Es wäre gewiß nicht uninteressant — und ließe sich dies am besten an den Seminaren ausführen — zu ermitteln, ob und wie weit die Sangesfähigkeit mit der vermehrten Turnfähigkeit, die ja auch eine Kräftigung der Brust zur Folge hat, im Zusammenhang stehe.

**) Wir empfehlen für diesen Unterricht außer den Schriften von Dr. Roth und Dr. Bock (vgl. S. 713 und 714) noch besonders

Dr. Fiedler, anatomische Wandtafeln für den Schulunterricht. Dresden, C. C. Meinhold und Söhne. 5. Aufl. 1877. Mit Erklärung. 9 M.; auf Leinwand und mit Stäben 18 M. Dazu: Dr. A. Fiedler und Dr. J. Blochwitz „der Bau des menschlichen Körpers“ u. s. w. 2. Aufl. Dresden, 1875. C. C. Meinhold. 1,25 M.

Ferner die vom Bildhauer Steger in Leipzig unter der Anleitung von Dr. Bock naturgetreu verfertigten anthropologischen Lehrmittel aus Gips. Sie sind sehr billig und ganz vortrefflich gearbeitet. Man kann sie einzeln beziehen, z. B. das Herz, den Rumpf (höchst anschaulich), den Kopf (in verschiedenen Darstellungen), das Auge, Ohr. Dr. Bock's „Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers“ genügt zum Verständniß derselben.

Ganz neu ist:

Dr. Georg Hermann Meyer, (ordentl. Professor der Anatomie in Zürich) „der Mensch als lebendiger Organismus. Ein Hülfsbuch für Lehrer, Seminare und höhere Lehranstalten, sowie zum Selbstunterricht für Jedermann.“ Mit 172 Abbildungen in Holzschnitt. Stuttgart. Meyer und Zeller's Verlag (Friedrich Vogel), 1877 VIII und 302 S. 8 M. (Sehr klar geschrieben.) Von Demselben

Kleiner anatomischer Atlas zum Gebrauch für Real-, Mittel- und Volksschulen. 164 Abb. mit Erklärung, gr. 8, 74 S. 2 M.

Erziehung zu berühren, das Leben und Wirken von Männern wie GutsMuths, Vieth, Jahn, Eiselen etwas eingehender zu behandeln, besonders aber bei A. Spieß und den in neuerer Zeit hervorgetretenen turnerischen Richtungen zu verweilen haben. Auch müssen die Seminaristen mit den wichtigsten Erscheinungen der Turnliteratur vertraut gemacht werden.

c. Belehrung über die Bedeutung und den Zweck des Turnens, Uebersicht über den Uebungsstoff, Vertheilung desselben auf die Altersstufen, seine unterrichtliche Gestaltung in der Schule, Aufstellung von Lehrzielen und Lehrbeispielen, methodische und unterrichtliche Winke. Diese Belehrung muß aber schon bereits im Turnunterrichte der Unterstufe beginnen, es müssen die Seminaristen von vornherein mit den turnerischen Bezeichnungen der Uebungen vertraut gemacht, sie müssen auf die Entwickelung und Gruppierung, auf das Befehligen derselben hingewiesen werden u. s. w. Es hat die theoretische Unterweisung der Oberstufe dann unter Bezugnahme auf jene mündlichen, den praktischen Unterricht begleitenden Belehrungen das Ganze nochmals übersichtlich zusammen zu fassen, zu ordnen und zu ergänzen.

Es kommen hinzu: die Anweisung zur Einrichtung von Turnplätzen und Turnhallen, die Besprechung der Turngeräthe, welche in den Volks- und Mittelschulen zur Anwendung kommen, die Angaben über die Maßverhältnisse u. s. w.

Wenn mit diesen mündlichen Anweisungen schriftliche Ausarbeitungen (Aufsätze), Zeichnungen von Turngeräthen u. s. w. sich verbinden lassen, wird dies wesentlich dazu beitragen, die richtige Auffassung des mündlich Vorgetragenen klar zu stellen. Es könnten solche Ausarbeitungen auch in die deutschen Aufsätze der Seminaristen in der Art eingereiht werden, wie dies z. B. am Lehrer-Seminar zu Gotha geschieht, in welchem beispielsweise (nach dem Programm von 1869) im Schuljahre 1868/69 die zweite Classe als Aufsatzthema zu behandeln hatte: „das Spieß'sche Stangengerüst und seine Verwendung für das Schulturnen"; und die erste Classe: „welche Hindernisse stellen sich der Einführung des Turnunterrichts in der Volksschule entgegen und was hat der Volksschullehrer zu thun, um dieselben zu beseitigen?" Im Jahre 1873/74: „das Spiel beim Turnunterricht". Noch mehr tritt aber als nothwendig hervor

2) die praktische Lehranweisung (der applicatorische Unterricht).

Die Seminaristen der Oberstufe müssen, wie zum Unterrichten in den anderen Lehrgegenständen, auch zum eigenen Turnunterrichte angeleitet und in demselben überwacht werden. Der Turnlehrer hat also mit den Seminaristen der I. Classe zunächst die von ihnen in den Turnstunden durchgeübten Uebungen des geltenden Leitfadens nochmals eingehend zu besprechen und wird dann gut thun, den für die von den Seminaristen zu unterrichtenden Classen der Seminarschule passenden Uebungsstoff schriftlich zusammen stellen zu lassen.

Am besten ist es, wenn jeder Seminarist eine volle Classe durch das ganze Semester hindurch wöchentlich je 2 Stunden allein unterrichtet;

nöthigenfalls können aber auch 2 Seminaristen sich in den Unterricht theilen und jeder eine Stunde geben, natürlich so, daß sie sich gegenseitig ergänzen. Gestatten auch dies die Verhältnisse nicht, so muß eine Seminarschulclasse in mehrere Abtheilungen getheilt und müssen diese ebenso vielen Seminaristen zugewiesen werden. In diesem Falle muß aber von Zeit zu Zeit die ganze Classe von einem Seminaristen (nach bestimmter Reihenfolge) unterrichtet werden.

Auch in seinem eigenen Turnunterrichte kann der Turnlehrer die Seminaristen als Lehrgehülfen (Vorturner) verwenden; besonders muß dies geschehen, wenn die Seminarschüler etwa nicht ausreichen sollten für den applicatorischen Unterricht aller Seminaristen. Daß der Turnlehrer diesen Unterricht der Seminaristen genau überwacht, daß er sie zu sorgfältiger Vorbereitung für denselben anhält, sie auf alle Fehler aufmerksam macht, sie sich auch gegenseitig im Unterrichte beobachten und dann von den Zuschauenden die Fehler ihrer Mitschüler angeben läßt, daß er auf richtige Benennung der Uebungen, genaues Innehalten der festgesetzten Befehlsform hält — das Alles versteht sich von selbst.

Nun noch einige Bemerkungen über den Turnbetrieb in den Seminaren im Allgemeinen!

Wir setzen hierbei möglichst normale Verhältnisse voraus. Dazu rechnen wir auch eine gute Fachbildung des Turnlehrers, dem wir wünschen wollen, daß er nicht zu sehr mit anderen Unterrichtsstunden überbürdet sei, damit er Zeit und Lust behalte, außer seinen regelmäßigen Turnstunden sich auch um das Turnen der Seminaristen in den freien Stunden zu bekümmern, sie durch sein eigenes Beispiel zu fleißigem Kürturnen anzuregen, sein Interesse für ihre körperlichen Bewegungsspiele (Turnspiele) zu bethätigen und überhaupt das ganze körperliche Wohl der Seminaristen zu fördern. Wir halten nach dieser Seite hin den Turnlehrer für den eigentlichen Anwalt der Seminaristen, für den berufenen Vertreter aller auf das gesundheitliche Gedeihen der Seminaristen zu treffenden Maßregeln und Einrichtungen.

Wir verstehen unter normalen Verhältnissen ferner die geeigneten Turnräume, also einen Turnsaal für das Winterturnen, einen Turnplatz für das Sommerturnen, beide in nächster Nähe, wenn möglich unmittelbar neben der Anstalt gelegen — letzteren so geräumig, daß in ungehinderter Weise auch Turnspiele, wohl gar verschiedene zu gleicher Zeit getrieben werden können — mit schattigen Wegen versehen, die von selbst zum Spazierengehen einladen. Zu den normalen Verhältnissen gehört auch eine vollständige Turneinrichtung, besonders im Turnsaale. Aber auch der Turnplatz muß einige feststehende Geräthe haben, die jederzeit, also ohne daß jedesmal der Turnsaal aufgeschlossen zu werden braucht, von den Seminaristen benutzt werden können.*)

---

*) In einem von dem Unterzeichneten und seinem Collegen G. Eckler unter dem 30. Juni 1871 ausgearbeiteten und im „Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen" (1871 S. 547 ff.) veröffentlichten Gutachten ist auch eine „Angabe der Uebungs-Gerüste und -Geräthe für das Turnen am Seminar und an der Seminarschule". In derselben ist die Zahl drei als Grundzahl angenommen, nur einige Geräthe wie Springpferd und Springkasten, die event. sich ergänzen können, und die wagerechten Leitern sind davon ausgenommen. Wir geben das Folgende im Wortlaut, wollen aber noch bemerken, daß auch die Eisenstäbe von uns jetzt für die Seminare empfohlen werden, und weiter, daß wir statt

Auf dieses **Kürturnen** legen wir einen um so größeren Werth, als die Zahl der regelmäßigen Turnstunden eine nicht große ist (wenigstens in Preußen; in Sachsen sind in den unteren Classen 3 und in Württemberg sind gar 4 wöchentliche Turnstunden), hervorragende Leistungen im Einzelnen also nur im freiwilligen Turnen erzielt werden können. Auch im Winter ist diese Turnkür nicht zu unterlassen und zu dem Zweck der Turnsaal in bestimmten Stunden zu öffnen. Hier ist aber geregelte Aufsicht nöthig.

„Sprungbrett", „Sprungkasten" u. s. w. jetzt „Springbrett" „Springkasten" u. s. w. sagen und schreiben.

„A. **Geräthe, welche durch den „Neuen Leitfaden" vorgeschrieben werden.**

1) a. 60 Stäbe zu den Stabübungen für die Seminaristen und
b. je nach der Größe der turnenden Schulclasse der Uebungsschule bis zu 60 Stäbe für Schüler. Ueber die Maße vergleiche „Neuer Leitfaden" §. XXII.
2) **Zwei** lange Schwungseile. N. Leitf. §. XXIII.
3) 3 Paar Sprunggestelle mit 3 Sprungschnuren. N. Leitf. §. XXIV. 1.
4) 3 Sprungbretter. N. Leitf. §. XXIV. 1.
5) 1 Springgraben. N. Leitf. §. XXIV. 2.
6) 2 Tiefsprung-Gestelle, an die Sprossenständer anzuhängen. N. Leitf. §. XXIV. 3.
7) 3 Schwebebalken. N. Leitf. §. XXV.
8) 6 senkrechte und 6 schräge Kletterstangen (je 3 Paare) bezw. können die senkrechten Stangen gleich zum Schrägstellen eingerichtet werden, jedenfalls sind die Schrägstangen im Turnsaale beweglich anzubringen.
9) 4—6 Klettertaue (2—3 Paare).
10) 3 schräge Leitern.
11) 2 Sprossenständer, als Ständer (Träger) des Klettergerüstes. Zu 8—11 vergl. N. Leitf. §. XXVI.
12) 3 Recke (Querbäume), für welche eiserne Reckstangen wegen ihrer Dauerhaftigkeit und anderweitigen Benutzbarkeit, z. B. für den Sturmlauf, zu empfehlen sind. §. XXVII.
13) Mindestens 2 tragbare Barren für die Seminaristen und 2 tragbare Barren für die Schüler. §. XXVIII. Je 3 Barren sind wünschenswerth.

Bleibend auf dem Turnplatz würden ihre Stelle finden:

14) 3 eingegrabene Barren.
15) 4 Reckständer für 3 Reckstangen.
16) 1 Stangengerüst von 6—8 senkrechten und ebenso viel schrägen Stangen und mindestens eine schräge Leiter. Die Ständer des Gerüstes sind als Sprossenständer einzurichten.

B. **Geräthe, welche für das Seminarturnen außerdem nothwendig erscheinen.**

17) 3 Springböcke, darunter ein kleiner, auch für die Seminarschüler zu benutzen.
18) 2 Sprungkasten.
19) 1, womöglich aber 2 Springpferde.
20) Etwa 30 Stangen zum Stabspringen. (Die Zahl der Stärke der Turnabtheilungen der Seminaristen entsprechend.)
21) 3 Sturmlaufbretter, für welche als Unterlage die Springböcke, auf dem Turnplatze auch die tiefgestellten eisernen Reckstangen zu benutzen sind.
22) 3 Sprungmatrazen für den Turnsaal.
23) 1 Schwebebaum für den Turnplatz.
24) Spielgeräthe, z. B. Bälle.

C. **Geräthe, welche für das Seminarturnen wünschenswerth sind.**

25) 2 wagerechte Leitern.
26) Etwa 30 Paar Hanteln (jede Hantel 4—5 ℔ schwer).
27) 3 Paar Schaukelringe, an einem mittlern Balken des Turnsaales an 6 gewundenen Haken aufzuhängen.

Wir haben bei dieser Aufstellung vornämlich das Knabenturnen im Auge behalten. Sollte später auch das **Mädchenturnen** Berücksichtigung finden, so müßten für dieses noch **Reifen** bezw. **kurze Seile** zum Springen, ferner eine **Wippe** und ein **Rundlauf** beschafft werden." **Euler.**

Die Durchführung der 6 Turnstunden an den Seminaren wird von selbst jede Seminarclasse auch zu einer Turnclasse gestalten, welche, abgesondert von den übrigen Classen, für sich vom Turnlehrer unterrichtet wird. Dieser Unterricht kann in zweifacher Weise ertheilt werden. Der Turnlehrer läßt entweder sämmtliche Uebungen, nicht nur die Frei- und Ordnungs-, sondern auch die Geräthübungen als Gemeinübungen ausführen, oder er vereinigt die Schüler bei den Frei- und Ordnungsübungen unter seinem Befehle, theilt aber dann die Classen in mehrere Riegen und unterstellt diese tüchtigen Seminaristen (aus derselben Classe oder aus höheren Classen). Diese Riegen nun turnen entweder an verschiedenartigen, in bestimmter Reihenfolge wiederkehrenden Geräthen, oder alle Riegen haben stets dasselbe Uebungsgeräth und führen dieselben Uebungen aus — und dies ist vorzuziehen, da der Turnlehrer die richtige Ausführung dieser Uebungen, die er selbst vorgeturnt hat, oder unter seinen Augen hat vorturnen lassen, besser übersehen und überwachen kann. Wenn bestimmte Uebungsgruppen durchgeturnt sind, vereint dann der Turnlehrer alle Riegen unter seinem Commando und wiederholt diese Uebungen als Gemeinübungen, theils um zu sehen, ob nun alle Uebungen von allen Seminaristen in gleicher Weise ausgeführt werden, theils um den Seminaristen ein Bild zu geben, wie sie die Uebungen einst mit ihren Schülern betreiben sollen. Wir würden das Turnen in Gemeinübungen in der dritten Classe — also auf der Unterstufe — und ev. auch in der zweiten Classe vorziehen, während wir das Geräthturnen in Abtheilungen für die obersten Classen eher empfehlen möchten, da es hier ja auch darauf ankommt, schwierigere, zum Theil genaue Hülfestellung nothwendig machende Uebungsformen durch öftere Versuche einzuüben und hierbei mehr die Individualität und das ungleiche Leistungsvermögen der Einzelnen zu berücksichtigen ist.

Es liegt in diesem Betriebe auch eine Erleichterung für den Lehrer, der dann nicht so viel selbst zu turnen braucht. Freilich muß er die vorturnenden Seminaristen zu diesem Turnen genau vorbereiten. Es ist für sie ja zugleich eine Lehranweisung. Es ist aber auch sehr wünschenswerth, daß von Zeit zu Zeit zwei oder alle drei Classen vereinigt werden zu gemeinschaftlichen Uebungen, besonders zu Frei- und Ordnungsübungen. Die volle Ausführung der taktischen Uebungen und die richtige Anschauung derselben macht solche Vereinigung von mindestens zwei Classen (ca. 60 Schülern) sogar nothwendig.

Wir müssen der Frei- und Ordnungsübungen noch einmal besonders gedenken. Sind es doch die Uebungen, welche jeder Lehrer auch unter den ungünstigsten Verhältnissen ausführen lassen kann und die auf die äußere Erscheinung der Seminaristen den bestimmendsten Einfluß ausüben.

Auf ihre durchaus correcte und stramme Ausführung ist daher ein ganz besonderer Werth zu legen, und sind hervortretende Mängel im Turnbetriebe, Ungenauigkeiten, Schlaffheit, Energielosigkeit im Commando, bequemes Sichgehenlassen von Seiten des Lehrers wie der Schüler hier um so mehr zu rügen, je leichter in diesen Uebungen bei gutem Unterrichte eine allgemeine Tüchtigkeit erzielt werden kann.

Besonders muß der Lehrer fest und bestimmt in der Befehlsform sein. Erlaubt er sich hier selbst Willkürlichkeiten, commandiert er bald so, bald

so, läßt er gar dieselben Uebungen in unter sich abweichenden Formen — mögen diese scheinbar auch noch so gering sein — vornehmen, so erhalten die Seminaristen kein fest eingeprägtes Bild von den Uebungen und werden im eigenen Betriebe den Lehrer bald in Willkürlichkeiten noch überbieten. Es kommt somit Zerfahrenheit und Unsicherheit in den Unterricht der Volksschule, für welche das Experimentieren doch am wenigsten paßt.

Auf die Ausbildung des festen, straffen Ganges mit gerader Körperhaltung, des richtigen Laufschrittes, der beim Militärturnen jetzt mit Recht so sehr betont wird, auf die sich allmälig steigernde Ausdauer in demselben wird noch nicht immer der nöthige Nachdruck gelegt.

Dasselbe gilt von den Ordnungsübungen und unter ihnen besonders den militärischen Uebungen („den taktischen Elementarübungen“ des Neuen Leitfadens). Wenn dieselben auch durchaus nicht so aufzufassen sind, als sollten sie das Exercieren beim Militär ersetzen, so werden sie doch mit Recht bereits in einer Preußischen Ministerialverfügung vom 18. Okt. 1847 als „an und für sich zweckmäßig und für den späteren Militärdienst der Seminaristen vorbereitend“ bezeichnet. Daß dies der Fall ist, ist uns von Lehrern, welche ihrer Dienstpflicht genügt haben, wiederholt versichert worden. Jedenfalls wird — und durch das Turnen überhaupt — erreicht, daß die Lehrer mit diesem Theile der militärischen Ausbildung rascher vorwärts kommen und daß für die Ausbildung mit der Waffe mehr Zeit gewonnen wird. Ist dies also für die Wehrfähigmachung ein nicht zu unterschätzender Vortheil, so liegt der Hauptwerth dieser Uebungen für den Schüler doch in der disciplinierenden Kraft derselben, die scharf, kurz, mit genauem Gleichtritt und festem Aneinander- und Aufschließen der Schüler, mit einem Wort militärisch exakt ausgeführt werden sollen. Doch möchten wir davor warnen, diese militärischen Uebungen zu weit auszudehnen.*)

Bei den Geräthübungen möchten wir besonders auch die Aufmerksamkeit auf die Uebungen mit dem Eisenstabe lenken, die gerade für die Seminaristen uns von großer Bedeutung zu sein scheinen.

Auch auf die Turnspiele müssen wir noch etwas näher eingehen. „Zur Turnkunst“, sagt Jahn, (deutsche Turnkunst S. 169 f.) „gehören sehr wesentlich die Turnspiele. Sie schließen sich genau an die Turnübungen, und bilden mit ihnen zusammen eine große Ringelkette. In jeder Turnübung liegt eine Schule, obschon die freie Aneignung der Kraft hier bei weitem größer ist als anderswo; in jedem echten Turnspiel regt sich eine Welt. So machen Turnspiele den Uebergang zum größeren Volksleben, und führen den Reigen der Jugend. In ihnen lebt ein geselliger, freudiger, lebensfrischer Wettkampf. Hier paart sich Arbeit mit Lust, und Ernst mit Jubel. Da lernt die Jugend von klein auf, gleiches Recht und Gesetz mit andern halten. Da hat sie Brauch, Sitte, Ziem und Schick im lebendigen Anschaun vor Augen.“

„Frühe mit seines Gleichen und unter seines Gleichen leben ist die Wiege der Größe für den Mann. Jeder Einling verirrt so leicht zur

*) In den „Neuen Jahrbüchern“ 1867 S. 344 ff. behandelt ein Vortrag des Unterzeichneten dieses Thema unter dem Titel: „Exercierübungen, welche über die einfachsten taktischen Bewegungsformen hinausgehen, neben dem Turnen zu betreiben ist überflüssig (weil zu viel Zeit nehmend) statt des Turnens, verwerflich. Gewehr- und Waffenübungen als militärische Vorübungen sind gar nicht, oder bei günstigen Verhältnissen nur mit erwachsenen Schülern zu betreiben.“ Euler.

Selbsucht, wozu den Gespielen die Gespielschaft nicht kommen lässet. Auch hat der Einling keinen Spiegel, sich in wahrer Gestalt zu erblicken, kein lebendiges Maß, seine Kraftmehrung zu messen, keine Richterwage für seinen Eigenwerth, keine Schule für den Willen, und keine Gelegenheit zu schnellem Entschluß und Thatkraft." — — „Das Zusammenleben der wähligen Jugend ist der beste Sittenrichter und Zuchtmeister. Ihr Witz ist ein fröhliches Treibjagen auf Mängel und Fehler. Die Gespielschaft ist der scharfsichtigste Wächter, dem nichts entgeht, ein unbestechlicher Richter, der keinen Nennwerth für voll nimmt. So erzieht sich die Jugend auf eigenem und geselligem Wege in kindlicher Gemeinde, und lebt sich Bill und Recht in's Herz hinein." —

Weiter über die Wichtigkeit und hohe Bedeutung der Turnspiele nach diesen Worten Jahn's etwas zu sagen, wäre überflüssig. Leider aber scheinen die Bewegungsspiele der Jugend gerade im spiellustigsten Alter in Abnahme zu kommen. Den Kindern wird damit ein großer Theil ihrer Jugendlust, ihrer Frische und auch ihrer Gesundheit geraubt; es wird ihr in Folge davon die Unbefangenheit und Kindlichkeit schon in früher Jugend abgestreift, und an ihre Stelle tritt Hang zur Bequemlichkeit, Genußsucht und jene Frühreife und Altklugheit, die ihren Gipfelpunkt in der widerlichsten Verzerrung der Jugend, in der Blasiertheit findet.

Ist die Abnahme der Spiele erklärlicher in den großen Städten, in welchen die Spielplätze der Jugend immer weiter hinausgerückt und schließlich ganz verschlungen werden, wenn nicht — wie dies z. B. in Berlin in dankenswerthester Weise geschieht — besondere Spielplätze bei den Stadterweiterungen eingerichtet werden, so tritt diese Erscheinung auch in kleinen Städten und selbst auf dem Lande zu Tage. Nicht selten ist uns vorgekommen, daß Lehrer, welche die Central-Turnanstalt besuchten, kein einziges Bewegungsspiel gekannt haben.

Sollen nun einerseits die Seminaristen die Turnspiele kennen lernen, um sie später wieder mit ihren Schülern treiben zu können, so haben dieselben anderseits doch auch ihre weitergehende Bedeutung für das Seminarleben selbst. Je mehr die Seminaristen geistig angestrengt werden und angestrengt werden müssen, um in verhältnißmäßig kurzer Zeit eine große Summe von Wissen in sich aufzunehmen, um so mehr ist dafür zu sorgen, daß sie dabei an ihrer Gesundheit nicht Schaden nehmen. Das beste, ja einzige Gegengewicht ist körperliche Regung und Bewegung. Deshalb sollen sie turnen und spielen, im Winter auch die Eisbahn besuchen, mit Schneebällen sich werfen u. s. w. Das erhält sie gesund, bringt guten Schlaf, bewahrt vor manchen bedenklichen Verirrungen und giebt wieder Frische zu neuer geistiger Anstrengung. Leider wird diese uns so berechtigt erscheinende Seite des Seminarlebens noch nicht überall genug gewürdigt und gefördert.

Von großer Wichtigkeit für das gesundheitliche Leben in den Seminaren ist auch das Baden und Schwimmen. Wir gedachten S. 601 einer preußischen Ministerial-Verfügung, welche den Schwimmunterricht für alle preußischen Seminare, bei denen es überhaupt möglich ist, anordnet. Derselbe wird am besten von dem Turnlehrer geleitet und beaufsichtigt. Er muß selbstverständlich nicht nur des Schwimmens kundig sein, sondern auch dasselbe zu lehren verstehen. Gelegenheit zur Ausbildung im Schwimmen und Anleitung zur Ertheilung des Schwimmunterrichts giebt in Preußen die Central-Turnanstalt.

Der Lehrer braucht aber den Unterricht nicht persönlich zu ertheilen, sondern er kann einige der älteren schwimmfertigen Seminaristen als Gehülfen sich heranziehen.*)

Von Bedeutung für das Seminarleben sind auch die Turnfahrten. Von jeher haben einsichtsvolle Pädagogen den Fußwanderungen der Jugend eine große Bedeutung beigelegt. Nicht bloß Seume, der gewalige Fußgänger, der einmal äußerte: „Es würde (mit der Menschheit) besser gehen, wenn man mehr ginge", auch GutsMuths, Jahn, der die Wanderschaft „die Blumenfahrt nach dem Honigthau des Lebens" nennt und Andere sprechen sich mit wahrer Begeisterung dafür aus. H. F. Maßmann (in der 2. Auflage von Jahn's deutscher Turnkunst S. 99) sagt, die Wanderungen (Turnfahrten) seien „die frische Quelle nachhaltiger und nachholender Sinnenbildung, Landeskunde und Umgangsleutseligkeit"; „wohl zu Wege sein" mache ein gut Theil von der Ringfertigkeit eines vollkommenen Mannes aus, und Jugenderzieher könnten nicht früh genug solche Wanderfahrten oder Wanderungen zu Wege bringen. Je mehr Eisenbahnen die Länder durchkreuzten, desto wichtiger werde es sein, „in der Jugend wandern und gehen und — sehen zu lernen".

An jedem Seminar — es ist dies noch keineswegs überall der Fall — sollten solcher Wanderfahrten in jedem Jahre wenigstens eine gemacht werden.

Wir verstehen darunter nicht die kleineren Ausflüge einzelner Classen, vielleicht zum Zweck des Botanisierens, die ja ebenfalls ausgeführt werden müssen, sondern größere, mehrere Tage dauernde Fußmärsche in weitere Gegenden, wie sie z. B. in sehr nachahmenswerther Weise alljährlich am Seminar zu Bunzlau stattfinden, wo zugleich dieselben so eingerichtet werden, daß die Seminaristen während ihres dreijährigen Cursus stets nach einer anderen Richtung hingehen, somit die ganze Umgegend kennen lernen und zugleich praktische Heimathskunde treiben.**)

Wenn an solchen Märschen nur die Seminaristen, vielleicht auch die älteren Seminarschüler Theil nehmen, und hier der Hauptzweck das Gehen und Sehen ist, so sollte auch einmal auf einen ganzen Tag die gesammte Anstalt, Seminaristen und Seminarschüler nach einem näheren und passend gelegenen Orte ziehen, um hier den Tag gemeinschaftlich zu verleben und Spiele zu treiben, wobei die Seminaristen als Spielordner der Schüler fungieren sollen. Es können damit Turnübungen (als Wettübungen), Reigenaufführungen u. s. w., verbunden werden, und so gestaltet

---

*) So hat es Unterzeichneter in seiner früheren Stellung in Schulpforta gemacht. Vier Primaner fungierten als Schwimmlehrer. Er selbst beaufsichtigte dann nur das Schwimmen und hatte damit bei der großen Zahl der gleichzeitig Badenden und Schwimmenden vollauf zu thun. Die Einrichtung bewährte sich durchaus. (Vgl. Kluge und Euler: Lehrbuch der Schwimmkunst S. 33.) Euler.

**) Ueber solche Turnwanderungen sind viele Aufsätze geschrieben worden. Zu den bemerkenswerthesten gehört der vom Direktor Dr. Th. Bach (in Berlin): „Ueber Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen." (Deutsche Turnzeitung 1877.) Die Arbeit zeugt von genauester Sachkenntniß und großer praktischer Erfahrung. In ausgedehnter Weise werden solche Wanderfahrten von den Schülern in der Schweiz getrieben. Aber auch in Deutschland werden sie gepflegt, und hier ist es besonders die Stadt Berlin, deren Turner und Schüler sehr fleißige Turnfahrer und tüchtige Fußgänger sind. Der städtische Turnwart Fleischmann z. B. macht alljährlich mehrtägige Pfingstturnfahrten, in denen die Schüler eine bewundernswerthe Ausdauer beweisen.

sich ein solcher Ausflug von selbst zu einem Turnfeste, das ebenfalls seine berechtigte Stelle im Schulleben des Seminars einnimmt oder einnehmen sollte.

Solche Feste mit Gesang, Spiel, Wett- und Probeturnen, Gesangreigen, Turnvorstellung der Seminarschüler unter Leitung ihrer Lehrer (d. h. Seminaristen), mit Musik (manche Seminare haben ihre eigene, aus Seminaristen gebildete Musikcapelle, deren Leistungen zum Theil ganz tüchtig sind), werden am besten mit der Feier vaterländischer Gedenktage in Verbindung gebracht.

Wir müssen aber auch noch die Turnkleidung berühren. Jahn behauptet in seiner „Deutschen Turnkunst", ohne eine bleibende Turntracht könne keine Turnanstalt gedeihen. Er verlangt von jener, daß sie dauerhaft und wohlfeil sei und zu allen Bewegungen geschickt. Nach seinem Vorschlag und Vorgang wurde die „grauleinene Jacke und eben solche Beinkleider" die allgemeine Turnertracht, die aber aus praktischen Gründen in der neueren Zeit vielfach einem leichten, grauen, halbwollenen Stoffe, dem s. g. Turnertuche gewichen ist. Welchen Stoff man auch wählen möge, jedenfalls ist es sehr anzurathen, daß die Seminaristen zum Turnen sich eines leichten, passenden Anzuges, wenn möglich von gleicher Farbe und gleichem Schnitt bedienen. Jahn verlangt ferner, daß alle Turnübungen „barhand und barhaupt" vorgenommen werden; auch im Winter brauche der Deutsche keine Pelzmütze. Auch dies möchten wir zur Beachtung empfehlen. Wir haben wiederholt Seminare (und auch andere Schulen) gefunden, in denen die Mützen den Zöglingen wie auf den Kopf gewachsen waren, die selbst im Schatten beim Sommer-Turnen auf dem Turnplatz nicht abgenommen wurden. Abgesehen von der Verweichlichung des Kopfes ist auch das Mützetragen während des Turnens überaus lästig und störend und kann sogar Gefahr bringen, wenn der Schüler z. B. bei einem Sprung unwillkürlich nach der Kopfbedeckung faßt, um sie fest zu halten.*)

---

9. Das Mädchenturnen**).

Wenn das Mädchenturnen auch erst in neuerer Zeit sich weiter ausbreitet und feste Wurzeln zu fassen beginnt, so ist der Gedanke, auch der weiblichen Jugend die Wohlthat geregelter körperlicher Uebungen zu Theil werden zu lassen, doch keineswegs neu. Ist es doch von den Spartanerinnen bekannt, daß sie über alle Frauen Griechenlands hervorragten durch Kraft und Schönheit des Körpers, durch Unerschrockenheit des Geistes, und daß diese Vorzüge eine Frucht der von den spartanischen Jungfrauen eifrig getriebenen gymnastischen Uebungen waren.***) — Wenn der Mann,

*) In Schulpforta gingen die Schüler selbst in der Mittagshitze auf den Turn- und Spielplatz mit bloßem Kopfe. Es war ihnen überhaupt nur gestattet, die Mützen aufzusetzen, wenn sie die Umfassungsmauern der Anstalt verließen. Nachtheilige Folgen dieses Barhauptgehens sind uns nicht bekannt geworden.

**) Wir können auch hier nur kurze Andeutungen machen.

***) Diese Uebungen waren in der lykurgischen Gesetzgebung angeordnet. Lykurg wollte die Körperkräfte der Mädchen üben, damit sie befähigt würden, später ihre

den man in gewissem Sinne als den Wiedererwecker der griechischen Gymnastik für die männliche Jugend bezeichnen darf, wenn GutsMuths auch noch keine „förmliche Gymnastik“ für das weibliche Geschlecht zu verlangen wagt, so will er doch, daß auch das Weib seinen Körper gebrauchen könne, daß es nach Herrschaft über ihn strebe und ihm Gewandtheit und Ausdauer gebe; sein Loos solle nicht Krampf und hysterische Schwäche, sondern Gesundheit und Vollkräftigkeit sein, es solle nicht kranke — nein, es solle gesunde Kinder gebären! GutsMuths hält für zuträglich: tägliche Bewegung im Freien, muntere und bewegende häusliche Verrichtungen, kleine Fußreisen und mit guter Auswahl für das Mädchen von 6 bis 12 und 14 Jahren selbst manche von den gymnastischen Uebungen, die gefahrlos, vortheilhaft und weit anständiger seien als das Reiten*).

Auch Jahn will die Leibesübungen für das weibliche Geschlecht nicht ausgeschlossen wissen; „freilich müßten sie mäßig und weiblich getrieben werden“**).

Praktisch traten der Sache näher u. A. Elias, Werner (vergl. S. 622), Ramsauer (vergl. S. 622), Eiselen, welcher Letzterer 1834 in Berlin eine viel besuchte Mädchenturnanstalt ins Leben rief, auch bereits sein Augenmerk auf Ausbildung von Turnlehrerinnen gerichtet hatte. In einer Verfügung des Ministers von Eichhorn vom Jahre 1845 wird Eiselen's „Lehrgang für Turnlehrerinnen“ der beste Fortgang gewünscht und „das Turnen als ein in der weiblichen Erziehung fühlbar gewordenes Bedürfniß“ bezeichnet.

Die Stimmen für das Mädchenturnen wurden immer lauter, auch Männer wie Maßmann***), Klumpp†), Diesterweg (vgl. S. 594, 616, 638 und 639) u. A. traten für die Leibesübungen des weiblichen Geschlechtes ein. Aber auch die Aerzte empfanden die Nothwendigkeit einer naturgemäßeren Erziehung des weiblichen Geschlechtes, so schon im vorigen Jahrhundert der Arzt Dr. Peter Frank in Mannheim in seinem „System einer vollständigen medicinischen Polizei“ (1784). Derselbe empfahl bereits das Schlittschuhlaufen für die Mädchen.

In neuerer Zeit sind diese Stimmen immer dringender geworden.

Wir nennen nur Namen wie Dr. Richter, Dr. Ammon in Dresden, Dr. Schreber, Dr. Bock, Dr. Schildbach, Dr. v. Rußdorff in Leipzig, Dr. Ideler

---

mütterlichen Pflichten zu erfüllen und die Schmerzen der Geburt leichter zu ertragen. Er hofft, kräftige Mütter würden dem Staate auch kräftige und gesunde Kinder schenken. (Vgl. W. L. Meyer: „Das Turnen der Mädchen bei den Alten“, Deutsche Turnzeitung, 1871, Nr. 18 u. 19.)

*) Vgl. GutsMuths Gymnastik für die Jugend. Zweite Auflage, 1804, S. 509 f.

**) Vgl. Deutsches Volksthum S. 263.

***) „Die weibliche Jugend unserer Tage (darüber werden Aeltern und Aerzte mit mir einverstanden sein) bedarf bewußt und wohlgeordneter Leibesübungen vielleicht mehr als die Knabenwelt, der Gott sei Dank das frohe, ich möchte sagen, öffentliche Freizügigkeitsrecht, das Recht sich tausendfältig zu rühren und zu regen, noch nicht ganz verkümmert ist, während das Mädchen seiner Natur und der Sitte nach theils an den häuslichen Kreis, theils an den Anstandsschritt der Mode oder des Salons gebunden ist und ihm in abendlichem Zimmertanze höchstens die Füße gelöst werden“ u. s. w. (Vorrede zur Uebersetzung von P. H. Ling's Schriften über Leibesübungen S. XXII.)

†) Vgl. GutsMuths Gymnastik für die Jugend, neu bearbeitet u. s. w. S. 89 f. u. S. 396 ff.

in Berlin, welcher letzterer in seinem Handbuch der Diätetik (3. Aufl. S. 189) sagt: „Ehe nicht die allgemein verbreiteten Vorurtheile, welche, durch Mode, falsches Anstandsgefühl, irrige Vorstellungen von weiblicher Schönheit, romantische Sentimentalität u. dgl. erzeugt, der Gymnastik des weiblichen Geschlechts fast unüberwindliche Schwierigkeit entgegenstellten, besiegt sind, ist an eine wesentliche Verbesserung der physischen (und der dadurch in so hohem Grade bedingten geistig-sittlichen) Wohlfahrt derer nicht zu denken, welche eben so sehr durch holdseligen Zauber den schönsten Schmuck des Lebens. bilden, als ihnen die schwersten Pflichten liebevoller Selbstverleugnung obliegen."

Zur Begründung der Nothwendigkeit des Mädchenturnens wollen wir uns nun noch auf ein anderes ärztliches Zeugniß berufen, welches, wie wir denken, Alles sagt, was nur für das Mädchenturnen angeführt werden kann. Die Berliner medicinische Gesellschaft gab 1864 auf Ersuchen des Berliner Turnlehrer-Vereins ein Gutachten über das Mädchenturnen ab, welches also lautet:

„Es ist eine allgemeine festgestellte Erfahrung, daß unsere weibliche Jugend, zumal die städtische, überaus häufig, und namentlich verhältnißmäßig häufiger als die männliche Jugend, Gesundheitsstörungen erleidet, welche um so beklagenswerther sind, als sie nicht nur das Leben und das Wohlbefinden der davon betroffenen Individuen in betrübendster Weise verkümmern, sondern auch dazu beitragen, der solchem Boden entsprießenden Generation den Stempel der Gebrechlichkeit aufzuprägen. — Allgemeine Muskel- und Nervenschwäche, nervöse Leiden aller Art, Bleichsucht, mangelhaftes Wachsthum, Schmal- und Engbrüstigkeit und Rückgratsverkrümmungen, sind notorisch sehr häufige Krankheitszustände der Mädchen, wohl zehnmal so oft bei diesen beobachtet als bei Knaben. Der Grund dieser häufigeren Erkrankung des weiblichen Geschlechts liegt nicht sowohl in der schwächeren Organisation desselben, als in einer Vernachlässigung eines wesentlichen Elementes ihrer physischen Erziehung gerade in den die körperliche Entwickelung so wesentlich bestimmenden Jahren von 6—15. Während der Knabe sich freier bewegen, laufen, klettern, springen 2c. und seinen Körper instinktiv durch naturgemäße Spiele kräftigen darf, in diesem Streben auch durch methodische Unterweisung im Turnen gefördert wird, entbehrt das Mädchen aus Unkenntniß oder aus übelverstandenen conventionellen Rücksichten fast allgemein dieser wohlthätigen Kräftigungsmittel. Die Hälfte des Tages verbringt es in der Regel in meistens überfüllten und hygienisch unzweckmäßigen Schullokalen, in welchen der Mangel an Raum auf den Sitzbänken eine andauernde nachtheilige Körperhaltung bedingt; dann folgt stundenlange häusliche Beschäftigung mit Schul- und Handarbeiten, mit Sprachen, Zeichnen und Musik, und es fehlt an dem nöthigen Gegengewicht gegen diese, die Gesundheit gefährdenden Einflüsse, es fehlt an einer entsprechenden Ausgleichung der geistigen Anstrengung durch körperliche Uebungen."

„Wir Aerzte können nicht laut genug unsere Stimmen erheben, daß diesem Mangel abgeholfen werde. Wir erkennen neben andern körperlichen Uebungen (Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Spielen im Freien 2c.) in dem methodischen Mädchenturnen das wesentlichste Mittel zur Abhülfe. Das Turnen stärkt das Muskelsystem, verbessert die Haltung des Körpers, hebt die Brust zu freiem Athmen, giebt den Bewegungen

Festigkeit und Anmuth und fördert die normale kräftige und harmonische Entwickelung der Glieder und des gesammten Organismus. Mit der wachsenden Kraft der Bewegungsnerven wird dem Empfindungsnervensystem ein festes Gegengewicht gegeben. Es wächst die moralische Kraft und mit ihr die Widerstandsfähigkeit gegen materielle und moralische Einflüsse, die sich im späteren Leben des Weibes nur zu leicht in nachtheiliger Weise geltend machen."

„Die zartere Structur, der feinere Knochenbau, das schwächere Muskelsystem des weiblichen Organismus verbieten keineswegs die Anwendung der Gymnastik, nur muß selbstverständlich der Unterricht auf diese Verhältnisse Rücksicht nehmen. Die Uebungen müssen dem Kräftezustande, dem Alter und dem Begriffsvermögen der Mädchen angepaßt werden. Frei- und Ordnungsübungen, in Verbindung mit Turnspielen müssen in den Vordergrund treten; von den Uebungen an den Geräthen müssen diejenigen wegfallen, welche zu große Kraftanstrengungen erheischen, Gefahr mit sich bringen oder die weibliche Decenz beeinträchtigen. Der Lehrer muß es verstehen, den sich eines consequenten Zieles beim Turnen wenig bewußten Sinn des Mädchens durch Abwechselung in den Uebungen immer wieder auf's Neue anzuregen und mit Lust und Freudigkeit für die Sache zu durchdringen. Anstand und Gefälligkeit der Bewegungen sind stets im Auge zu behalten. Kranke und solche, bei denen die Wirbelsäule schon eine Verbiegung erlitten oder eine fehlerhafte Hüft- oder Schulter-Stellung bereits vorhanden ist, gehören in den Kursaal und nicht in den gymnastischen Unterricht für Gesunde."

„Wir haben von einem nach diesen Grundsätzen ausgeführten Turnunterricht für Mädchen, wie derselbe hier seit Jahren an einzelnen, leider nur zu wenig benutzten Privatanstalten*) stattfindet, die allergünstigsten Erfolge gesehen. Bleiche, schwächliche, unbeholfene Wesen mit schlechter Haltung wurden in frische, kräftige, gewandte, geradeeinhergehende umgewandelt, und ganz allgemein geht unsere Erfahrung dahin, daß ein frühzeitig, d. h. mit dem siebenten oder achten Lebensjahre begonnenes und consequent fortgesetztes Mädchenturnen ein späteres Schief- und Bucklig-Werden, selbst in Fällen, wo eine erbliche Anlage dazu vorhanden ist, fast ausnahmslos verhütet."

Dieses Gutachtens gedenkt auch die Schrift „Das Turnen nach medizinischen und pädagogischen Grundsätzen"**), welche dasselbe mit folgenden Worten begleitet: „Wir haben dem nur noch hinzuzufügen, daß das Turnen, wie es die weibliche Konstitution im Allgemeinen kräftigt und viele Krankheiten verhütet, auch viel dazu beiträgt, die weibliche Entwickelung zu fördern und leicht und gefahrlos vorübergehen zu lassen. Auch ist der Nutzen, der daraus hervorgeht, daß durch die körperlichen Uebungen der leicht ausschreitenden, übermäßig erregten Phantasie des Mädchens ein Gegengewicht gegeben wird, gewiß nicht gering zu achten."

---

*) Seit jener Zeit, dem 17. Februar 1864, ist das freilich in Berlin ganz anders geworden. Jetzt turnen nicht nur die höheren Töchterschulen, sowohl städtische wie Privatschulen wohl ohne Ausnahme, sondern auch an bei weitem den meisten Gemeindemädchenschulen wird Turnunterricht ertheilt.

**) Herausgegeben von Deputierten der Berliner Lehrer-Vereine und der Hufeland'schen medizinisch-chirurgischen Gesellschaft. Berlin 1869. Otto Löwenstein. 30 S. 0,50 M. S. 19 f.

„Indem wir alle Vortheile des Mädchenturnens zusammenfassen, dürfen wir behaupten: Es stärkt das Muskel- und Nervensystem, verbessert die Haltung des Körpers, giebt den Bewegungen Anmuth und Festigkeit, dient der normalen, kräftigen und harmonischen Entwickelung der Glieder und des gesammten Organismus, giebt geistige Frische, fördert die Gesundheit und ist ein wichtiges Mittel, viele Nerven- und Geschlechtskrankheiten zu verhüten und das Leben zu verlängern."

„Das Turnen, in zweckentsprechender Weise betrieben, ist gewissermaßen der Gegensatz des Tanzens. Der moderne Gesellschaftstanz mit seinen stürmischen, rasenden Bewegungen in den Rundtänzen, bei rauschender Musik, blendendem Gaslicht, erregter Phantasie, in überfüllten heißen Räumen, tief in die Nacht hinein, ist nicht geeignet, gesundheitliche und pädagogische Zwecke zu fördern, er ist vielmehr häufig genug die Quelle dauernder Gesundheitsstörungen und sittlicher Verirrung und Verbildung."

Wenn man solche Urtheile liest und dazu hört, daß unter 100 Mädchen kaum 25 zu finden sind, bei welchen man nicht früher oder später eine beginnende oder schon constant gewordene Schiefheit entdeckte, daß unter 100 orthopädischen Patienten kaum 15 bis 20 dem männlichen Geschlechte angehören, die übrigen 80 bis 85 auf das weibliche Geschlecht kommen*), so sollte man meinen, es wäre selbstverständlich, daß jeder, welcher eine Mädchenschule leitet, es als seine nächste und erste Pflicht erkennen müsse, einen geregelten Turnunterricht möglichst bald einzurichten.**)

---

*) Vgl. Rothstein: „Athenäum für rationelle Gymnastik" 1854 S. 240 und seine „gymnastischen Freiübungen" 3. Aufl. S. 156. Vgl. auch Jenny: „über die Nothwendigkeit der Leibesübungen an Mädchenschulen."

**) Daß auch Vorsteher von Mädchenschulen durch solche Beobachtungen und Erfahrungen zum Turnen hingeführt worden sind, beweist der Vorsteher einer höheren Töchterschule zu Berlin, Herr E. Raaz, welcher als Mitglied der Commission, die im August 1873 im Preußischen Unterrichts-Ministerium Conferenzen über das mittlere und höhere Mädchenschulwesen abhielt (vgl. S. 601), in denselben für das obligatorische Turnen an den Mädchenschulen eintrat und seinen Antrag mit etwa folgenden Worten begründete (Herr Raaz schrieb den frei gehaltenen Vortrag später auf und hatte die Güte, mir denselben mitzutheilen):

„Es war vor 20 Jahren, als von Neuem, ähnlich wie in den dreißiger Jahren unter Führung Lorinser's, den Schulen die stärksten Vorwürfe darüber gemacht wurden, daß sie für die körperliche Entwickelung und Ausbildung der Jugend keine Sorge trügen, ja durch ihre Gleichgültigkeit gegen diesen Theil der Erziehung es verschuldeten, daß sich eine erschreckende Zahl größerer und kleinerer Gebrechen bei den Kindern einstellte. Diese Angriffe schlugen mir in's Gewissen. Zunächst war zu untersuchen, wie groß die Anzahl der Mädchen mit fehlerhafter Körperbildung in der unter meiner Leitung stehenden Schule wohl sein möchte. Diese Untersuchung konnte nur durch die betreffenden Mütter, doch nicht ohne alle Anleitung, geschehen. Ich ließ in den Classen der Ober- und Mittelstufe vor den Augen der Kinder an der schwarzen Tafel das Bild eines normal gestalteten Menschen entstehen, fügte die nöthige Beschreibung und Erklärung hinzu und forderte die Mädchen auf, dasselbe in's Diarium nachzuzeichnen. Nachdem ich so dieselben mit Instruction für die Mütter versehen hatte, gab ich folgenden Auftrag: „Heute (Sonnabend) Abend oder morgen früh wird sicherlich die liebe Mutter an Euch die große Wäsche vornehmen, und da bittet sie in meinem Namen recht dringend, auf das Genaueste und Sorgfältigste nachzusehen, ob Eure Körper regelrecht gewachsen sind. Montag werdet Ihr mir über den Befund Bericht zu erstatten haben."

„Kaum hatte am andern Tage meine Sprechstunde begonnen, als sich schon Väter und Mütter anmelden ließen. Mit von Schmerz bewegter Stimme erzählten sie mir von den Unregelmäßigkeiten, die sie am Bau ihrer Töchter wahrgenommen. Hier hatte sich eine Schulter höher, als die andere, dort eine Ungleichmäßigkeit in den Hüften, bei andern eine Ausbiegung des Rückgrats nach links oder rechts oder

Leider ist zu constatieren, daß dies keineswegs so rasch geschehen ist. Die Vorurtheile gegen das Turnen, besonders von Seiten der Mütter ließen — und lassen sich auch jetzt noch nicht so bald besiegen. Sie können zum Theil immer noch nicht sich von der Vorstellung los machen, daß die Mädchen in ähnlicher Weise turnen und turnen sollen wie die Knaben. Die Turnlehrer früherer Zeit mochten auch manches zur Bestärkung jener Vorurtheile*) beigetragen haben, wenn sie den Mädchen unpassende und geradezu unweibliche, gegen den Körperbau und die Sitten verstoßende Uebungen zumutheten. Nachdem aber durch A. Spieß der für die Mädchen passende Uebungsstoff theils neu geschaffen, theils außerordentlich erweitert worden ist, und seitdem eine wenigstens in den Hauptpunkten festbegründete Methode des Mädchenturnunterrichtes sich herausgebildet hat, ist kein Grund mehr vorhanden, dem Turnen noch länger zu widerstreben und es verräth eine unverantwortliche Unkenntniß der bekanntesten Thatsachen oder eine kaum zu begreifende Gleichgültigkeit gegen die wichtigsten Interessen der ihnen anvertrauten Jugend, wenn Vorsteher (oder Vorsteherinnen) von Mädchenschulen die körperlichen Uebungen noch gering achten oder gar gegen dieselben sich abgeneigt zeigen.

Mögen sie, mögen die Eltern und auch die Aerzte, denn auch diese sind noch keineswegs alle für das Mädchenturnen eingenommen, nur die oft gebotene Gelegenheit wahrnehmen, einmal einem geregelten Mädchenturnunterrichte beizuwohnen, wie er jetzt in den meisten größeren Städten eingerichtet ist; mögen sie sehen, wie er da gehandhabt wird, dann dürften sie bald von ihren Vorurtheilen zurückkommen.**)

---

nach außen gezeigt. Auch brieflich wurde mir eine Menge derartiger Entdeckungen mitgetheilt. Nachdem ich am nächsten Schultage noch den Bericht der Schülerinnen entgegengenommen hatte und dazu erwog, wie ungern das weibliche Geschlecht körperliche Gebrechen eingesteht, konnte ich nicht mehr zweifelhaft sein, daß wohl 30% meiner Mädchen sich nicht eines normalen Wuchses erfreuten.“ Seit jener Wahrnehmung (1854) führte Herr Raaz das Turnen in seiner Schule ein. Mit welchem Erfolge, werden wir später sehen.

*) Eine Blumenlese solcher Vorurtheile, die noch jetzt sich geltend machen, sammelte Unterzeichneter auf seinen Reisen in den letzten Jahren. Man befürchtete unter Anderem, das Turnen mache die Mädchen „zu stark“, mache das Gesicht „unschön“, bewirke „dicke Hälse und plumpen Körper“, mache zu „starke“ oder zu „breite“ Hände. Letzterer Ansicht begegnet man am häufigsten. Unterzeichneter nahm Veranlassung, Professor Dr. Virchow darüber zu befragen. Derselbe meinte, die Hände würden durch das Turnen keineswegs deform, höchstens etwas breiter, aber darum nicht unzierlicher. Auch Dr. Angerstein, der zugleich Turnlehrer und Arzt ist, erklärte, die Hände würden etwas größer im Volumen, unschöner aber doch wohl nicht. Es liege die Vergrößerung nur in einer Zunahme der Muskulatur der Hände; das verunziere dieselben aber keineswegs. Dem weiteren Bedenken, daß das Turnen die Hände zum Klavierspiele ungeschickt machen könne, dürfte die uns gewordene Mittheilung widersprechen, daß eine bekannte Klavierspielerin, die jugendliche Clara Hennes eine sehr eifrige Turnerin sei, daß Felix Mendelssohn-Bartholdy ein vorzüglicher Reckturner gewesen sei, der jeden Tag eine halbe Stunde geturnt habe. Ein weiterer von Müttern gemachter Einwurf, der sich besonders gegen den gestreckten Hang der Mädchen richtet, als wenn derselbe ein zu großes Ausrecken des Körpers zur Folge haben könne, ist ebenfalls grundlos. Euler.

**) Wir können den Turnlehrern und Leitern von Turnanstalten nur sehr empfehlen, durch Veranstaltung von „Turnvorstellungen“ oder „Prüfungsturnen“ den weitesten Kreisen — wir verstehen darunter nicht Kreise von müßigen und neugierigen Zuschauern, sondern die Eltern, Aerzte und Lehrer — die Anschauung des Mädchenturnens zu ermöglichen. In Berlin hatten diese „Turnvorstellungen“ einen großen Erfolg. Im Winter 1876/77 hielt die Viktoriaschule ein solches Turnen in Gegen-

Daß das Turnen den wohlthätigsten Einfluß auf die Schule in jeder Beziehung ausübt, daß dasselbe, gut gehandhabt, nicht bloß auf den Körper höchst vortheilhaft einwirkt, sondern auch das ganze Schulleben in erfreulicher Weise durchdringt, ist eine Thatsache, welche jeder bestätigen wird, der solchem Turnen näher getreten ist und die Wirkungen desselben beobachtet hat. Statt eigener näherer Begründung lassen wir als besten Gewährsmann Herrn Raaz in seinem oben in der Anmerkung begonnenen Vortrage (mit Auslassung einiger, die weitere Entwickelung des Turnens an seiner Anstalt betreffenden Notizen) also fortfahren:

„Bei dem reichlichen Verkehr, den ich, meine Lehrer und Lehrerinnen mit den Eltern unterhalten, versäumen wir es nicht, die Wachsamkeit derselben auf den Wuchs der Kinder zu lenken und sie aufzufordern, von etwa zu Tage tretenden Unregelmäßigkeiten uns Notiz zu geben, damit wir durch besondere Turnübungen und zweckmäßige Haltung beim Sitzen und Stehen corrigierend eintreten können. Auch durch die Mädchen lassen wir oft den Müttern diese Aufforderung zugehen. Wenn ich mich nun darin nicht irre, daß ich durch dieses Verfahren zur Kenntniß des Gesundheitszustandes meiner Schülerinnen gekommen bin, so darf ich wohl behaupten, daß derselbe durch das Turnen ein viel besserer geworden ist, der Prozentsatz der Gebrechlichen sich vielleicht auf die Hälfte herabgemindert hat. Aber auch auf Geist, Gemüth und Sittlichkeit übte neben dem übrigen Unterrichte das Turnen, es muß nur mit dem rechten Verständniß, mit Liebe und Eifer getrieben werden — den wohlthätigsten Einfluß aus. Schlaffe Mädchen meiner Schule gewannen Willenskraft, verzagten kam freudiger Muth, schüchterne und ängstliche erhielten Selbstvertrauen. Die, welche die Einsamkeit suchten, wurden gesellig, zänkische verträglich, übermäßig lebendige ruhiger, unsaubere reinlich, plauderhafte fanden Herrschaft über ihren Mund. Auch habe ich das Abwesendsein, das Erschrecken beim Namensaufruf und die tiefen Schatten unter den Augen verschwinden sehen. — Besonders vortheilhaft wirkt das Turnen auf den Ordnungssinn. Erst durch das Turnen wird die Anstalt mit ihren so sehr verschiedenen Individuen, Classen und Stufen ein Ganzes. Der Gehorsam ist bei einer turnenden Schule, wie beim Militär, selbstverständlich und wird freudig geleistet. Jeder Ordnungsruf wie: „Stellung!" „Schultern zurück!" „Zehengang!" u. s. w. hat für jedes Kind den gleichen klar verständlichen Inhalt und wird fast instinktmäßig befolgt. — Durch die Schule erfahren die Eltern, wie das Sitzen, Stehen, Gehen, Laufen, Springen u. s. w. geschehen muß und halten darauf, daß es auch zu Hause in der rechten Weise geschieht. Da das Turnen weit besser als das Tanzen Haltung und Taktgefühl entwickelt und auch jede Tanzbewegung in sich schließt, so finden sie bald, daß die leidige Tanzstunde überflüssig geworden ist."

---

wart von mehreren Tausend Eingeladener ab. Unteren Letzteren befand sich auch die Kronprinzessin. Auch der Unterzeichnete hat in der Schule des Herrn Raaz wiederholt solche Turnvorstellungen veranstaltet, an denen sich einzelne Schulclassen unter ihren Lehrerinnen und die Theilnehmerinnen des von ihm abgehaltenen Turnlehrerinnen-Cursus betheiligten, und welche dazu beigetragen haben dürften, das Interesse für das Turnen bis in die höchsten und maßgebenden Kreise (es waren zu diesen Vorstellungen die Kaiserin, der Kronprinz und die Kronprinzessin, der Unterrichts-Minister und die Räthe des Ministeriums u. a. erschienen) zu tragen. Euler.

Es drängt sich aber nun sofort die Frage in den Vordergrund: Wer soll den Turnunterricht ertheilen: ein Lehrer oder eine Lehrerin? Oft genug ist uns die Bemerkung gemacht worden, daß namentlich die Mütter ihre Töchter gern turnen lassen wollten, wenn nur nicht ein Mann den Turnunterricht ertheilte.

Mag man dies ebenfalls zu den Vorurtheilen rechnen, und es wird oft, ja in den meisten Fällen wirklich ein unbegründetes Vorurtheil sein, — so wird man diesem doch am ehesten Rechnung tragen müssen und können, indem man einfach den Turnunterricht den Händen von Lehrerinnen anvertraut. Es gehen die Ansichten darüber, ob Lehrerinnen Turnunterricht zu ertheilen befähigt seien, noch weit auseinander. A. Spieß*) läßt es unentschieden, ob Lehrer oder Lehrerinnen den Turnunterricht bei Mädchen übernehmen sollen, Kloß ebenfalls**), auch Dr. Angerstein***); Maßmann spricht sich für Lehrerinnen aus†), „freilich wie bei allem Lehr- und Unterrichtswesen, unter unbemerkt leitender gesetzlicher Aufsicht eines sachkundigen, über allen Tadel oder Sittenvorwurf erhabenen Mannes, versteht sich von selbst".

Klumpp verlangt ebenfalls, daß der Turnunterricht der Mädchen vorzugsweise von Frauen gegeben werden solle. „Es ist", sagt er††) „dies nicht nur als eine unerläßliche Bedingung des Zartgefühls zu betrachten, sondern es ist auch in rein körperlicher Hinsicht nöthig. Nur Frauen kennen die manchmal delikaten Rücksichten, welche bei solchen Uebungen zu nehmen sind, gehörig, nur sie haben den rechten Maßstab für das, was zugemuthet werden darf, und was vermieden oder wenigstens geschont werden muß. Bei jüngeren Mädchen mögen und sollen sogar mit und neben ihnen immerhin auch Männer den Unterricht besorgen helfen; beim allmähligen Uebergang in's jungfräuliche Alter muß es aufhören. Damit ist allerdings nicht ausgeschlossen, daß die Uebungen überhaupt von einem Manne überwacht und geleitet werden können, der aber entweder Erzieher oder Arzt sein muß, ja diese männliche Oberleitung wird sogar als Forderung ausgesprochen werden müssen. Ist der Aufseher nicht selbst Arzt, so darf der Rath und die Beiziehung eines solchen um so weniger versäumt werden".

Diesterweg (S. 639) neigt sich ebenfalls den Lehrerinnen zu. Gegen die Turnlehrerinnen sprechen sich aus z. B. Dr. Lion und Jenny in den „Bemerkungen über Turnunterricht in Knabenschulen und Mädchenschulen" (S. 77), wenn sie auch zugestehen, daß es Lehrerinnen gebe, welche den Turnunterricht zu ertheilen wüßten; es würde derselbe aber auf die Dauer zu aufreibend für sie sein. Wenn wir unserseits die bestimmte Meinung aussprechen, daß auch Lehrerinnen, unter der Voraussetzung tüchtiger Fachbildung, fester Gesundheit und pädagogischen Geschicks — welches Alles aber auch der Turnlehrer besitzen muß — wohl im Stande sind, mit gutem Erfolge Turnunterricht zu ertheilen; wenn wir der weiteren Meinung sind, daß diesen Lehrerinnen der Mädchen-

---

*) Vgl. Lion Spieß kleine Schriften über Turnen S. 26.

**) Weibliche Turnkunst S. 198. (3. Aufl.)

***) Bericht über die dritte Versammlung des Turnlehrer-Vereins der Mark Brandenburg u. s. w. S. 76.

†) Uebersetzung von Ling's Schriften über Leibesübungen S. XXIII.

††) GutsMuths Gymnastik für die Jugend, neu bearbeitet von Klumpp. S. 90 und 404. Sehr beachtenswerth sind auch die Bemerkungen von Dr. Lange in den „Leibesübungen" S. 121 ff.

turnunterricht zumeist übertragen werden könne und solle, so gehen wir aber doch nicht so weit, daß wir überhaupt dem Manne keine Mädchenturnclassen mehr anvertrauen möchten. Ja, wir halten unter Umständen es sogar für wünschenswerth, daß z. B. an stark besuchten Schulen mit vielen Classen, welche den Turnunterricht zumeist von Lehrerinnen erhalten, auch ein des Turnens kundiger Lehrer der Anstalt einige Stunden und zugleich eine Art Oberaufsicht über das gesammte Turnen übernehme, den einheitlichen Betrieb überwache und die Turngeräthe, ihre Reparaturen, Neubeschaffungen u. s. w. besorge, also mit den Handwerkern in Verkehr trete. Es würden sich einer solchen leicht nöthig werdenden Oberleitung die Lehrerinnen vielleicht williger und leichter fügen, wenn sie von einem Manne, als wenn sie von Einer aus ihrer Mitte geführt würde. Daß dieser Mann die nöthigen Charaktereigenschaften besitzen muß, erscheint selbstverständlich.

Daß die Lehrerinnen im Stande sind, einen allen billigen Anforderungen entsprechenden Turnunterricht zu ertheilen, glauben wir aus eigener Erfahrung versichern zu können.

Wenn dem weiblichen Geschlechte, sobald es suchen muß, sich eine eigene Existenz zu gründen, alle die Fächer am nächsten liegen, welche mit der Erziehung und dem Unterrichte zusammenhängen, in denen ja auch die Mutter die erste Anleiterin ist und wenigstens bei den Töchtern die beständige Berattherin bleibt, so gehört dazu unzweifelhaft auch die körperliche Erziehung und somit das Turnen.

Man darf in gewissem Sinne die Mutter die erste Turnlehrerin des Kindes nennen. Sie bringt demselben die Grundelemente des Turnens bei: das Stehen und Gehen. Sie stellt das Kind vorsichtig auf die Beine, setzt Ferse an Ferse, drückt ihm Knie an Knie, rückt die Füßchen auseinander u. s. w. Sie lehrt das Kind gehen, erst mit beiden Armen es haltend und unterstützend, daß dasselbe nicht seine eigene Last zu tragen habe und den Fuß um so leichter vorsetzen könne; welch' langer Weg ist es, bis das Kind erst an beiden Händen, dann an einer Hand gefaßt, endlich frei und selbstständig gehen lernt, wie viel Mühe, Geduld und Geschick, ja wir möchten hinzufügen, Methodik — die Mutter kennt vielleicht das Wort gar nicht! — gehört dazu, das kleine unbehülfliche Wesen dazu zu bringen, diese schwere Kunst, sich auf so schmaler Fläche wie die Füße sind, nicht nur im Gleichgewichte zu halten, sondern auch sich zu bewegen, allmälig zu erlernen! Man könnte noch weiter ausführen, wie die Mutter auch andere Freiübungen mit dem Kinde treibt, wie sie dasselbe lehrt, die Arme hoch zu heben, erst beide, dann einen, wie sie demselben die Begriffe für rechts und links beibringt und auch weiterhin mit untrüglichem Scharfblick, wie die geistige so auch die körperliche Entwickelung des Kindes, besonders der Tochter überwacht — ein Scharfblick, getrübt nur durch den Zwang der Mode, der sie sich selbst und auch die Tochter und oft genug gegen besseres Wissen unterwirft.

Muß sich also das weibliche Geschlecht einen Beruf außerhalb des ihm von der Natur zugewiesenen wählen, so ist der einer Turnlehrerin nicht abgelegener als der einer wissenschaftlichen oder Handarbeitslehrerin (oder Musik- oder Zeichenlehrerin). Es ist also nichts Unnatürliches, eine Frau Turnübungen leiten zu sehen, nur für's Erste vielleicht etwas Ungewohntes. Man hat mancherlei Bedenken geltend gemacht, man hat ganz im Allgemeinen die Ansicht ausgesprochen, es sei überhaupt unweiblich,

daß Frauen Männerarbeit verrichteten, denn das Turnen könne mit Energie, Kraft und Nachdruck nur ein Mann leiten. Es sei auch für die Frau körperlich zu anstrengend, zu ermüdend, zu aufreibend, sie könne die Uebungen nur kurze Zeit vorturnen, dann sei ihre Kraft verbraucht. Die Frau könne ferner nicht so energisch wie der Mann commandieren — oder wenn sie es thue, so erklinge der Befehl unweiblich, die Stimme erhalte etwas Unnatürliches, Mißtönendes, Scharfes, Schreiendes (Kreischendes), versage auch leichter als beim Manne mit seiner kräftiger entwickelten Lunge. Man spricht ferner der Frau das Vermögen ab, in so consequenter Weise, mit solcher Entschiedenheit und Bestimmtheit den Turnunterricht zu leiten, als es der Mann vermöge. Und diese Entschiedenheit, Consequenz und Bestimmtheit sei bei dem Mädchenturnen noch nöthiger als bei dem Knabenturnen. Auch meint man, die Lehrerinnen besäßen den Schülerinnen gegenüber nicht die Autorität, die vor allen Dingen beim Turnunterrichte erforderlich sei. Gehen wir auf diese Bedenken etwas näher ein, so könnte man gegenüber der Behauptung, der Turnunterricht, den Mädchen von Lehrerinnen ertheilt, sei unweiblich, also unpassend, eher fragen, was „passender“ erscheine, die für das Mädchenturnen sich eignenden Uebungen, besonders die zierlicheren und mehr auf Anmuth der Darstellung gerichteten Bewegungen und Haltungen vom Manne oder von der Frau vorgeturnt zu sehen! Wie manche komische, die Heiterkeit der Mädchen unwillkürlich erweckende Bewegungen und Stellungen mögen da vorkommen? Man denke sich nur von einem älteren, gesetzten, vielleicht etwas corpulenten Lehrer eine turnerische Gangart wie Wiegegang, Kreuzzwirbel etwa in Verbindung mit Grußschwingen der Arme ausgeführt! — Wir wollen damit durchaus nicht solches Vorturnen des Lehrers verwerfen, auch werden sich die Mädchen ja bald daran gewöhnen. — Die körperliche Anstrengung ist allerdings groß, und wenn Lehrerinnen gezwungen werden, mit überfüllten Classen oder gar mit einer anderen Classe und deren Lehrerin gleichzeitig in demselben Turnsaale zu unterrichten, wie das leider noch vorkommt*), oder drei, vielleicht vier Turnstunden hintereinander zu ertheilen, wohl gar in staubigen, schlecht ventilierten Turnhallen, so reibt solche, in keiner Weise zu billigende Anordnung und Einrichtung die Kräfte der Lehrerin eben so rasch (vielleicht auch rascher!) auf, gefährdet ebenso ihre Stimme und Brust, wie dies beim Lehrer der Fall ist, wenn man ihm solches zumuthet und — er es sich gefallen läßt! Wenn aber solche Zumuthungen den Lehrerinnen nicht gestellt werden, so können wir mit Bestimmtheit behaupten, — es ist uns oft von Lehrerinnen selbst versichert worden — daß die Turnstunden zwar anstrengender sind, als die anderen Stunden, aber durchaus nicht die Kräfte übersteigen. Und es ist eben so wenig für die älteren Turnlehrerinnen zwingend, wie für den älteren Turnlehrer, alle Uebungen noch vorzuturnen. Auch der Lehrer wird, wenn er ein gewisses Alter erreicht hat, nicht mehr hohe und kühne Sprünge, gewaltige Kraftstücke ausführen, kann aber eine ganze Reihe von Jahren hindurch diese noch lehren und den Turnunterricht auf derselben Höhe erhalten, wie in seinen jüngeren Jahren, wenn er sich überhaupt nur körperliche Rüstigkeit, geistige Frische und unvermindertes Interesse

*) In Berlin z. B., wo bis jetzt noch an einzelnen höheren Mädchenschulen mehrere Classen unter verschiedenen Lehrerinnen gleichzeitig turnen müssen. Hoffentlich ist diese Einrichtung nur eine vorübergehende!

für das Turnen bewahrt hat! Ganz entsprechend ist es auch mit der Lehrerin, sie wird oder braucht für den Turnunterricht nicht früher „invalide“ zu werden, als der Mann oder, wollen wir sagen, nicht früher als für irgend einen andern Unterricht. Was sie, mit dem Turnlehrer verglichen, an körperlichem Vermögen früher verliert, wird sie durch Zähigkeit und Ausdauer zu ersetzen suchen.

Den weiteren Einwand betreffend, daß das Commandieren — wir gebrauchen hier absichtlich diese Bezeichnung — nicht weiblich sei, so sehen wir in der That nicht ein, weshalb die Lehrerin nicht lernen soll, ihre Belehrung in kurze, bestimmte und präcise Befehlsformen einzukleiden. Muß sie doch auch als wissenschaftliche Lehrerin vor der Schulclasse klar, präcis, bestimmt und so laut sprechen, daß sie allen Schülerinnen verständlich wird. Und als Turnlehrerin hat sie auch nicht viel lauter ihre Stimme zu erheben, als in anderem Unterrichte — eine gute Disciplin vorausgesetzt und normale Verhältnisse; es dürfen sich nicht in demselben Raume mehrere Lehrerinnen gegenseitig überschreien wollen oder überschreien müssen — und gerade das kurze Commandowort, der scharf und schneidig klingende Ausführungsbefehl erleichtert ihr den Unterricht sehr; sie braucht nicht mehr, braucht im Gegentheil weniger zu sprechen als im anderen Unterrichte. Und diese Gewöhnung, ihr Wissen und Wollen in ganz kurze und doch Allen verständliche Worte einzukleiden, alle sachlichen Erklärungen mit möglichst geringem Aufwande von Worten zu geben, wie es ja ein richtiger Turnunterricht verlangt und wozu die Lehrerinnen in den Ausbildungs-Cursen gewissermaßen erzogen werden müssen, wird auch auf ihren übrigen Unterricht ebenso wohlthätig zurückwirken, wie die im Turnunterrichte unbedingt nothwendige Disciplin, ohne welche z. B. die Frei- und Ordnungsübungen gar nicht ausgeführt werden können und welche sich kennzeichnet durch den sofortigen, unbedingten und einmüthigen Gehorsam auf den gegebenen Befehl, dessen Ausführung die vollste Aufmerksamkeit, Sammlung und Spannung aller Schülerinnen vorausgegangen sein muß — auf das ganze Schulleben. Es ergiebt sich aber auch noch eine andere, sehr bedeutsame Wirkung des Turnens über die Turnstunde hinaus, nämlich die, daß die Lehrerin die durch das Turnen gewonnene und in jeder Turnstunde fester werdende Gewöhnung, auf sich selbst zu achten, nicht nur innerlich stets gesammelt zu sein, nicht nur das Auge offen, den Blick rege zu halten für jeden gemachten Fehler, sondern auch in der eigenen äußeren Haltung den Schülerinnen ein Musterbild zu zeigen — von selbst auch auf die übrigen Unterrichtsstunden überträgt. Die Lehrerin wird auch da stets auf sich selbst achten, daneben aber auch die Schülerinnen überwachen und ein scharfes Auge haben für die körperliche Haltung derselben, alles Schiefsitzen u. s. w. nicht dulden.

Wenn man endlich den Lehrerinnen die Consequenz und Bestimmtheit im Turnunterrichte im Allgemeinen abspricht oder ihre Autorität bei den Schülerinnen in Zweifel zieht, so müßte dies doch erst erwiesen werden. Keinesfalls ist dieselbe in der Turnstunde mehr gefährdet als in den übrigen Schulstunden. Das Turnen und der Turnunterricht trägt im Gegentheil dazu bei, die Bestimmtheit und Entschiedenheit (Energie) der Lehrerin mehr und mehr zu wecken und zu befestigen. Mag man dieselbe vielleicht auch nicht für weiblich halten, so ist sie für den Beruf der

Lehrerin jedenfalls nothwendig. Es sei uns gestattet, hier die Worte eines tüchtigen und bewährten Schulmannes, Leiters einer höheren Mädchenschule, in welcher auch zugleich Lehrerinnen ausgebildet werden, anzuführen. Sie betreffen eine Lehrerin, welche sich zur Turnlehrerin ausgebildet, die Turnlehrerin-Prüfung bestanden hatte und dann als wissenschaftliche Lehrerin und Turnlehrerin in ihre Stellung zurückgekehrt war. Derselbe schreibt: „Ich habe Fräulein N. wiederholt als Turnlehrerin beobachtet und meine Freude daran gehabt, wie aus der vorher so schüchternen Lehrerin durch den Turnunterricht ein so energisches, kurz angebundenes, umsichtiges Wesen geworden ist. Das Turnen muß wohlthätig auf die Disciplin wirken und zwar auf das Verhalten der Kinder sowohl als auch auf die Disciplin der Lehrerin selbst d. h. auf deren Gewöhnung an Selbstbeherrschung, Concentrierung des Willens, sofortiges actives Einschreiten bei jeder Unregelmäßigkeit der Schülerinnen ꝛc. Es ist etwas prächtiges!"

Wenn die eigenen Erfahrungen und die in bei dem von Lehrerinnen ertheilten Turnunterrichte erlangten Anschauungen auch noch nicht so umfangreich sind, daß sie zu allgemeinen Schlüssen berechtigen, so haben wir, wie wir wiederholen müssen, persönlich die Ueberzeugung gewonnen, daß, eine tüchtige turntechnische Vor- und Durchbildung vorausgesetzt, Lehrerinnen auch im Turnunterrichte allen billigen Ansprüchen zu genügen im Stande sind. Daß die Zahl der hervorragend befähigten und Hervorragendes leistenden Lehrerinnen verhältnißmäßig gering, daß die der mittelmäßig zu diesem Unterrichte beanlagten vielleicht größer ist, daß aber auch nicht wenige sind — ja es mögen diese die Mehrzahl bilden —, deren Turnbetrieb man als einen guten bezeichnen darf — das ist ganz ebenso, wie wir es bei den Turnlehrern beobachtet haben und jährlich zu beobachten sich uns die Gelegenheit bietet.

Wenn wir also überzeugt sind, daß auch eine Lehrerin im Stande ist, sachgemäßen Turnunterricht an Mädchen zu ertheilen, so mögen noch einige Bemerkungen gemacht werden, weshalb wir den Turnunterricht für gewöhnlich in der Hand der Lehrerin wünschen. Nicht wollen wir hierbei den Fall ins Auge fassen, daß die allgemeine Einführung des Mädchenturnens eine Verlegenheit an (männlichen) Lehrkräften vielleicht herbeiführen könnte*), sondern andere Gründe angeben, die uns zu jenem Wunsche führen.

Wir erwähnen dabei ein schönes Wort, welches Dr. Weitzel in einem Schulprogramm**) gesprochen hat:

„Nur in seltenen Fällen kann ein Mann durch vielen Umgang mit den Edleren des anderen Geschlechts sich das Zartgefühl aneignen und das rechte Urtheil über die Stellung des Weibes in der menschlichen Gesellschaft sich bilden, welche nöthig sind, um beim Unterrichte in Leibesübungen den so verschieden gepflegten sittlichen Gefühlen der heranwachsenden

*) In Berlin unterrichten gegenwärtig wohl nahezu 100 Turnlehrerinnen theils in öffentlichen, theils in Privatschulen. Nach einem Beschluß der städtischen Behörde sollen möglichst Lehrerinnen den Turnunterricht ertheilen. Die Fachturnlehrer haben unseres Wissens trotz jener Turnlehrerinnen nicht weniger Turnstunden als früher.

**) Zur „Schulturnfrage", von Oberlehrer Dr. Weitzel. Programm der Realschule I. Ordnung zu Neustadt — Dresden, 1869. Dresden, Druck von C. Heinrich.

Mädchen nicht wehe zu thun und doch auch ihrem Leibesleben den gebührenden Antheil am Leben des ganzen Menschen zu verschaffen."

Es ist in der That überaus schwer für den Turnlehrer, die richtigen Gränzlinien zwischen sich und den Schülerinnen zu finden, viel schwerer beim Turnunterrichte als bei anderem Unterrichte. Schon wie weit er gehen kann und darf, um muthwillige oder turnunlustige Schülerinnen zum Aufmerken und Turnen zu veranlassen, ist nicht leicht zu sagen, und wir fürchten, daß mancher Lehrer bei allem Takte, den er besitzt, doch in Verlegenheit kommen kann, was er mit solchen Kindern beginnen soll. Soll er einen harten, schroffen Ton anschlagen, wie er bei Knaben wohl angebracht sein kann? Geht er dabei nicht leicht zu weit, schreckt die Kinder ab, verkümmert ihnen überhaupt die Lust, die ja eine Lebensbedingung für das Turnen ist? Beim Knaben hat eine scharfe Rüge ihre augenblickliche, beabsichtigte Wirkung und wird dann leichter von ihm vergessen. Das Mädchen kann durch ein unbedachtes, in der Hitze ausgesprochenes Wort — und hat sich jeder Lehrer stets so in der Gewalt, daß das nicht vorkommen kann? — so tief verletzt werden, daß es sich für immer scheu von dem Lehrer zurückzieht. Von einer Lehrerin wird ein Kind viel eher sich eine verdiente Rüge gefallen lassen — dieselbe wird auch in ihrem angeborenen weiblichen Takte den sichersten Führer haben.

Auch ist der Turnlehrer ja nicht immer im Stande, zu beurtheilen, ob der Unlust der Schülerinnen, zumal der in einem gewissen Alter stehenden, nicht physische und psychische Ursachen zu Grunde liegen, welche vielleicht dem Mädchen selbst noch verborgen sind, oder welche dasselbe, wenn es sie kennt oder ahnt, scheu in sich verschließt. Hier wird die Turnlehrerin viel besser erkennen, ob die Turnunlust des Kindes wirklich begründet ist. Die Schülerin wird ihr ja auch viel eher nnd leichter sagen, ob ihr etwas Besonderes fehlt und was ihr fehlt, und betreffenden Falles rechtzeitige Schonung bei den Uebungen erlangen, bzw. wird die Lehrerin sie vom Turnen ganz oder vielleicht von einzelnen Geräthen für die Stunde ausschließen. Ein Blick, ein Wink genügt oft zur gegenseitigen Verständigung, während der Lehrer vielleicht rathlos ist. Und nicht minder rathlos werden, oder wenigstens in Verlegenheit kommen kann der Lehrer, wenn so manches Andere in der Stunde passiert, wenn ein Mädchen unwohl wird, wenn etwas an den Kleidungsstücken in Unordnung geräth u. s. w.

Auch wird es — trotz gegentheiliger Versicherung — kaum immer zu vermeiden sein, daß einzelne, ganz besonders ungeschickte Schülerinnen mit den Händen zurecht gerückt, daß deren Haltung, Stellung geordnet, verbessert, daß die Turnende einmal bei einer Uebung unterstützt werden muß. Darf, soll das der Lehrer thun? Man wird diese Frage — so allgemein gestellt — bestimmt verneinen müssen! Bei einer Lehrerin ist das selbstverständlich ganz unbedenklich, sie kann das Kind in jeder Beziehung zurecht rücken, ihm jede nothwendig erscheinende Hülfe geben. Damit wollen wir aber nicht sagen, daß die Turnlehrerin jede Hülfe selbst geben müsse. Wenn es sich darum handelt, z. B. ein körperlich schweres und schwerfälliges Mädchen in eine bestimmte Haltung hineinzuheben, oder durch Unterstützung das Verharren in derselben zu ermöglichen, so kann sie ebenso wie der Turnlehrer kräftige Schülerinnen dazu anstellen.

Auch bei der Auswahl der Uebungen ist der Lehrer mehr gebunden als die Lehrerin. Es giebt Uebungen, welche die Schülerinnen in Gegenwart eines Lehrers aus Gründen der Schicklichkeit nicht gern ausführen und die doch von Bedeutung, vielleicht von praktischem Werthe sind. Wir nennen z. B. das Aufwärtssteigen an der Leiter. Gewiß ist es nothwendig, daß auch von Mädchen dies geübt werde, um sich allmälig von der Neigung zum Schwindel frei zu machen, von dem nicht wenige beim Steigen anfangs befallen werden. Kann, darf aber der Lehrer das Mädchen zwingen, wenn es sich in seiner Gegenwart, möge er eine Stellung im Saale nehmen, welche er wolle, hoch zu steigen weigert? Aehnlich ist es mit dem Aufwärtshangeln an der schrägen Leiter und manchen anderen Uebungen. Man kann solche Weigerung vielleicht „Prüderie" nennen, es mag dies auch der Fall sein, wir sind aber der Ansicht, daß wir beim Turnen so sorgfältig, ja man könnte sagen ängstlich die Gränzen der Schicklichkeit, die freilich nicht überall gleich weit gezogen sind, wahren müssen — zumal wo so manche andere Vorurtheile gegen das Mädchenturnen noch zu überwinden sind — daß wir hierin lieber zu viel als zu wenig thun wollen. Bei einer Lehrerin würde solche Weigerung des Steigens nicht einmal Prüderie, es würde strafbarer Eigensinn sein. Eine Turnlehrerin wird auch, eben weil sie eine Frau ist, den Schülerinnen manche Uebung nicht zumuthen, die ein Turnlehrer vielleicht ganz ruhig und in bester Meinung machen läßt, z. B. ein regelrechtes, knabenhaftes Aufwärtsklettern an der senkrechten Kletterstange und gar ein Herabgleiten, bei dem die Beine die Stange fest umklammern und die Hände nur einfach folgen, wie wir solches gesehen haben. Die Schülerinnen werden sich freilich anderseits bei der Lehrerin auch manches erlauben, sie werden in manchen Uebungen viel toller und ausgelassener sein, als bei dem Lehrer, in dessen Gegenwart sie dieselben aus Schicklichkeitsgründen unterlassen. Wir haben dagegen aber kaum etwas einzuwenden, wenn nur die Lehrerin dabei ihre Autorität wahrt und die auch hier nöthigen Gränzen festhält.

In manchen Schulen ist die Sitte eingeführt, daß zwar ein Lehrer den Turnunterricht ertheilt, aber eine der Lehrerinnen stets zugegen ist, gewissermaßen als „Sittenwächterin", als „Anstandsdame". Wäre eine solche turnerisch durchgebildet, so könnte sie den Lehrer als Gehülfin unterstützen, nothwendige Hülfen geben, auch in anderen Beziehungen etwa wünschenswerth erscheinende Handreichungen leisten. Auch abgesehen davon, daß dann ja der Turnunterricht eine doppelte Lehrkraft nothwendig machte und die allgemeine Einführung des Turnens noch mehr erschweren würde, so kann eine solche Einrichtung weder für den Lehrer noch für die anwesende Lehrerin angenehm sein. Entweder überlasse man dem bewährten Lehrer mit vollem Vertrauen das Feld allein, oder man mache die Lehrerin zur Turnlehrerin und übergebe ihr den Turnunterricht. Und diesem letzteren Auswege neigen wir uns zu. Gewiß wird die Lehrerin durch Eifer und Pflichttreue zu ersetzen suchen und zu ersetzen wissen, was ihr etwa an physischer Kraft abgeht.

Uebrigens stimmen wir einem bedeutenden Schulmanne bei, der einmal nach einer Turnvorstellung*), in der besonders die Lehrerinnen

*) In der Schule des Herrn Raaz. An ihr geben seit Jahren nur Lehrerinnen den Turnunterricht.

mit ihren unterrichtlichen Leistungen sich auszeichneten, äußerte: „Man muß dem weiblichen Geschlechte nur mehr zutrauen und zumuthen. Es kann viel mehr leisten, als wir Männer bisher gedacht haben.“ — —

Es braucht kaum bemerkt zu werden, daß die Turnlehrerin eine ebenso **gründliche facheturnerische Ausbildung** nachweisen muß, wie der Turnlehrer und sind auch die an dieselbe gestellten Anforderungen in keiner Weise geringer.*)

---

*) Wir geben hier das **Prüfungs-Reglement für Turnlehrerinnen** in Preußen:

§. 1. Zur Abhaltung von Turnlehrerinnen-Prüfungen wird zunächst in Berlin eine Commission gebildet. Dieselbe besteht:
1) aus dem Civildirektor der Königlichen Central-Turnanstalt als Vorsitzendem,
2) aus den Civillehrern der Königlichen Central-Turnanstalt,
3) aus einem andern von dem Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten zu ernennenden Turnlehrer,
4) aus einer mit dem Turnunterricht vertrauten Lehrerin bezw. Schulvorsteherin.

§. 2. Zur Prüfung werden zugelassen:
1) Bewerberinnen, welche bereits die Befähigung zur Ertheilung von Schulunterricht vorschriftsmäßig nachgewiesen haben,
2) sonstige Bewerberinnen, wenn sie eine gute Schulbildung und das 18. Lebensjahr überschritten haben.

§. 3. Die Prüfung findet jährlich im Frühjahr und im Herbst Statt. Die Termine werden veröffentlicht.

§. 4. Die Anmeldung muß spätestens drei Wochen vor dem Prüfungstermin bei dem Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten erfolgen und zwar bei den im Lehramt stehenden Bewerberinnen durch die vorgesetzte Dienstbehörde, bei den andern direct.

Der Meldung sind beizufügen:
1) der Geburtsschein,
2) der Lebenslauf,
3) ein Gesundheits-Attest,
4) ein Zeugniß über die von der Bewerberin erworbene Schul- bezw. Lehrerinnenbildung,
5) ein Zeugniß über die erlangte turnerische Ausbildung und bei Lehrerinnen auch über ihre bisherige Wirksamkeit,
6) von den in §. 2 Nr. 2 bezeichneten Bewerberinnen ein amtliches Führungs-Zeugniß.

§. 5. Die Prüfung ist eine theoretische — schriftliche und mündliche — und eine praktische.

§. 6. Die schriftliche Prüfung besteht in der Anfertigung einer Clausurarbeit über ein Thema aus dem Bereiche des Schulturnens.

§. 7. Die mündliche Prüfung erstreckt sich:
1) auf die Kenntniß der wichtigsten Erscheinungen aus der Geschichte des Turnwesens, auf die Aufgabe und die Methode des Mädchenturnens, insbesondere auf die Hauptgesichtspunkte, welche beim Mädchen-Turnunterricht maßgebend sind, auf die Beschreibung und Erklärung der Turnübungen, die Entwickelung derselben von den einfachsten Formen zu den zusammengesetzteren, auf Bestimmung und Begränzung des Uebungsstoffes für die verschiedenen Altersstufen und Schulclassen;
2) auf die Beschreibung der für das Mädchenturnen geeigneten Uebungsgeräthe und die Art ihrer Anwendung;
3) auf die Kenntniß der beim Turnen hauptsächlich in Betracht kommenden Lebensäußerungen des menschlichen Körpers, der beim Turnbetriebe zu beobachtenden Gesundheitsregeln, sowie der ersten nothwendigen Hülfsleistungen bei etwa vorkommenden Unfällen.

§. 8. Die praktische Prüfung erstreckt sich:
1) auf die Darlegung der körperlichen Fertigkeit der Examinandin in den Uebungen des Mädchenturnens,
2) auf die Ablegung einer Probelection zum Nachweis des erforderlichen Lehrgeschicks.

Anknüpfend an bereits oben Gesagtes, müssen wir aber nochmals auf das entschiedenste betonen, daß den Lehrerinnen nicht ihre Kräfte Uebersteigendes und dieselben vorzeitig Aufreibendes zugemuthet werde, wie das z. B. geschieht, wenn mehrere in demselben Raume zu gleicher Zeit unterrichten oder wenn sie zu viel Turnstunden ertheilen müssen.

Mehr als zwei unmittelbar auf einander folgende Turnstunden sollte der Unterrichtsplan ihnen nicht zuweisen. Dies ergiebt auch zugleich die Begränzung für die zulässige Zahl der wöchentlich zu ertheilenden Turnstunden. Wir halten nämlich dafür, daß, wenn eine Lehrerin täglich zwei, also wöchentlich 12 Stunden im Turnen unterrichtet, sie unter normalen äußeren Verhältnissen dies ohne zu große Anspannung ihrer Kräfte durchführen könne. Vielleicht würden auch 14 Stunden noch nicht zu viel sein; darüber aber hinaus zu gehen, halten wir nicht für räthlich. Es wird daher eine Lehrerin nicht leicht nur im Turnen volle Beschäftigung finden, sondern die Berechtigung zu noch anderweitigem Unterrichte besitzen bezw. sich erwerben müssen, sei es in wissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen, sei es in Handarbeiten, im Zeichnen u. s. w.

Gehen wir nun noch auf einiges Andere kurz ein, so ist zunächst in Bezug auf die Turnräume zu bemerken, daß eine Turnhalle unbedingt nothwendig, ein Turn- und Spielplatz aber sehr wünschenswerth für das Mädchenturnen ist.

Wir würden auch letzteren für unerläßlich erklären, wenn wir nicht wüßten, wie überaus schwer es ist, einen Platz zu finden, der die erste Bedingung eines Mädchenturnplatzes erfüllt, nämlich so zu liegen, daß die auf ihm turnenden und spielenden Mädchen vor unberufenen Zuschauern geschützt sind; denn wie Klumpp wahr und schön sagt*), sollen „die Turnübungen der Mädchen sich scheu und sittsam in die Stille und Einsamkeit zurückziehen“. Besitzt aber die Schule einen von der Außenwelt abgeschlossenen Garten oder einen Hofraum, der mit schattigen Bäumen bepflanzt ist und der frischen, gesunden Luft den Zugang gestattet, ohne jedoch zugig zu sein, mit einem hinlänglich großen und geräumigen, zur Ausführung von Freiübungen und Spielen sich eignenden Platz, so sollte keine Gelegenheit versäumt werden, welche den Mädchen ermöglicht, hier zu turnen und zu spielen. Und ist, wie wir dies an mehreren Orten gesehen haben, in dem Garten zugleich eine überdachte und etwa nur nach der Regenseite geschlossene, sonst offene Halle, so wird bei ungünstiger Witterung das Turnen hier vorgenommen werden können, so daß die eigentliche Turnhalle nur in rauher Jahreszeit benutzt zu werden braucht.

Was nun diese Turnhalle (den Turnsaal, das Turnzimmer) für das Mädchenturnen betrifft, so erinnern wir an das oben S. 696 Bemerkte. Es gehört in die Halle, deren Größenverhältnisse mit einer Länge

---

§. 9. Diejenigen Bewerberinnen, welche die Prüfung bestanden haben, erhalten ein Befähigungs-Zeugniß.

Berlin, den 21. August 1875.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten.

In Vertretung:
Sydow.

Es haben bis jetzt 152 Lehrerinnen die Befähigung zum Unterricht erlangt.

*) GutsMuths Gymnastik für die Jugend u. s. w. S. 90.

von c. 18—20 Meter, einer Breite von c. 10 Meter und einer Höhe von c. 5,5 Meter bei einer Turnclasse von 40—50 Schülerinnen reichlich bemessen sein dürften, auch die entsprechende Gerätheinrichtung, welche bei der Zahl der einzelnen Geräthe auf ein Turnen in Gemeinübungen berechnet sein muß. Die ganze innere Ausstattung der Halle soll übrigens den Eindruck der Nettigkeit machen. Oft muß man sich freilich auch mit viel geringeren Räumlichkeiten begnügen, oft kann man nur ein gewöhnliches Classenzimmer zum Turnen benutzen, — auch das muß man sich gefallen lassen und den Raum so gut und vortheilhaft als möglich einrichten, indem man alle Turngeräthe fortstellbar macht. Dabei darf man aber nie das Ziel außer Augen lassen, bei der ersten Gelegenheit auf die Herstellung eines geeigneten wirklichen Turnsaales hinzuwirken.

Als für das Mädchenturnen sich eignende Turn- (und Spiel-) Geräthe dürften folgende zu bezeichnen sein:

1) Von Handgeräthen: die kurzen (und langen) Holzstäbe (ob auch Eisenstäbe von geringerem Gewichte?), die Hantel (jede etwa 1 Kilo schwer), die Wurfgeräthe, wie die Bälle (nebst Ballkorb und Ballnetzgestell) und die Reifen zum Werfen, die kurzen Springseile und (offenen oder geschlossenen) Springreifen, die Handklappern oder Castagnetten.

2) Von anderen Geräthen:

der Liegebaum, die Schwebestange (der Schwebebalken), die Schwebekante, das Schwebebrett, die Stelzen, die Schaukeldiele;

der Freispringel (mit Springbrett), Tiefspringel, das lange Schwingseil, der Sturmspringel, der (kleine) Springkasten;

die wagerechte Leiter;

die schräge, die senkrechte Leiter (der Sprossenständer), das Steigebrett;

die schräge und senkrechte Stange;

das Reck, die Schaukelringe, das Schauckelreck;

der Rundlauf;

der Barren;

die Wippe.

Auch auf dem Turnplatze sind einige feste Geräthe anzubringen, z. B. wagerechte Leitern, Rundlauf u. s. w.

Unter den Turnübungen treten als für die Mädchen besonders wichtig in den Vordergrund die Frei- und Ordnungsübungen; ja man war früher der Ansicht und vertritt dieselbe zum Theil noch jetzt, daß das Mädchenturnen hauptsächlich in diesen Uebungen bestehen müsse.

Dieselben bieten allerdings ein überaus großes, ja kaum zu erschöpfendes Uebungsgebiet für das Mädchenturnen. Die verschiedenartigen einfachen und zusammengesetzten Gliederthätigkeiten, die mannichfachen Gang- und Hüpfbewegungen, die so gestaltungsreichen Ordnungsübungen, welche Uebungsarten sich alle wieder unter sich in die vielfachsten Beziehungen und Verbindungen bringen lassen, erschließen immer wieder neue und schöne Combinationen.

Ihre Begränzung finden diese Uebungen da, wo sie ihren weiblichen Charakter verlieren. Man wird die Mädchen keinen Ausfall, man wird sie keine Grätsche machen lassen, wie wir solches von den Knaben

verlangen, man wird diese Uebungen nicht wohl gar mit Armstoßen oder Armhauen verbinden u. s. w. Damit soll aber keineswegs gesagt sein, daß wir nur solche Uebungen zu wählen haben, welche den Charakter des Zierlichen, Anmuthigen in sich tragen. Wir wollen auch die Uebungen nicht ausgeschlossen wissen, welche, um zur rechten Geltung zu kommen, eine energische, scharf begränzte Bewegung verlangen.

Von besonderer Bedeutung bei dem Mädchenturnen sind die Reigen. Doch sollte, wie Lion*) richtig bemerkt, „kein Reigen etwas für sich Bestehendes sein und als solches besonders eingeübt werden, sondern er sollte sich stets auf vorausgegangene Ordnungs- und Freiübungen gründen, so daß er als ein „Product derselben in höherer Potenz zu betrachten wäre". Der Text für die Gesangreigen ist mit Vorsicht auszuwählen. Nicht jeder Text und auch nicht jede Melodie ist dazu geeignet. Es ist noch besonders darauf hinzuweisen, daß bei anstrengenden Lauf- und Hüpf-Uebungen der Gesang zu vermeiden ist. Von Bedeutung sind auch die Tanzreigen**) in den oberen Classen, jedoch muß man sich wohl hüten, daß die Turnstunde nicht in denselben schließlich aufgeht.

Wir wollen hier zugleich der Bewegungs-Spiele gedenken, welchen wir einen großen Werth auch für die Mädchen beilegen und die fleißig zu betreiben sind, unter ihnen besonders auch die Ballspiele. Wenn möglich sollen die Spiele im Freien geschehen, sonst muß der Turnsaal dazu benutzt werden.

Wenden wir uns zu den Geräthübungen, so sind, wie wir bereits angedeutet haben, sie es hauptsächlich gewesen, welche gegen das Mädchenturnen nicht nur bei den Eltern, sondern auch bei den Aerzten vielfach, theils begründetes, theils unbegründetes Mißtrauen erweckt haben und wohl auch noch erwecken.

Wenn allerdings, wie wir selbst gesehen haben, die Mädchen, verführt durch ihre knabenhafte Turnkleidung, Aufschwünge, Kniehangübungen, das Nest am Reck ausführten, wenn sie über den Bock sprangen, am Barren sich überschlugen u. s. w., — so mußten die Eltern, die solches sahen, mußten auch die Aerzte bedenklich den Kopf schütteln.

Daher mochte es kommen, daß in früheren Jahren Erzieher und Aerzte, welche die Nothwendigkeit der körperlichen Uebungen für das weibliche Geschlecht einsahen, lieber zu einfachen und strengen Exercierübungen griffen, die womöglich von einem recht strammen Unteroffizier commandiert wurden; daß sie dann die Spieß'schen Frei- und Ordnungsübungen und höchstens auch die Stab- und Springseilübungen sich gefallen ließen, alle anderen Geräthübungen aber verwarfen, da sie dieselben in ihrer richtigen Anwendung auf die Mädchen nicht kannten — bis sie vielleicht durch Anschauung eines geregelten, verständig und planmäßig angelegten Turnens eines Besseren belehrt wurden.

Wir wollen ja keine athletischen Kraftstücke ausführen lassen, wir verwerfen wie die Aerzte Knickstützschwünge, Ueberschläge, heftige Spreizbewegungen, u. s. w., und überhaupt auch alle Uebungen, durch welche

*) Vgl. Bemerkungen über Turnunterricht in Knabenschulen und Mädchenschulen S. 91 f. Vgl. auch Zedtler: „Methodik des Turnunterrichts" S. 60 ff.

**) Vgl. Waßmannsdorff: „Reigen und Liederreigen für das Schulturnen aus dem Nachlasse von A. Spieß", Lion in der Deutschen Turnzeitung 1866 S. 298 ff. und 1868 S. 76. Ferner die Beilage zu Nr. 30 der D. Turnz. „Tanzreigen, beschrieben von W. Jenny".

der feine Sinn für Sittsamkeit bei den Mädchen geschädigt oder abgestumpft werden könnte. Die Geräthübungen, welche wir bei den Mädchen verlangen, sind solche, die darauf berechnet sind, den Körper der Mädchen in höherem Maße, als dies durch die Freiübungen möglich ist, zu kräftigen, ihn elastisch und geschmeidig, für das Leben geschickter zu machen und durch die geweckte Energie der Muskulatur des ganzen Körpers die Gesundheit und Lebensfrische, das Lebensvermögen des Mädchens zu erhöhen und somit auch das weibliche Geschlecht mit größerer Widerstandskraft gegen störende äußere Einflüße im Leben auszurüsten, ihm zu helfen, über schwierige Lagen, deren ja so viele den Frauen im Leben bevorstehen, leichter und rascher fortzukommen. Und gewiß ist die, besonders durch das Geräthturnen gestärkte Willenskraft und Energie, ja der durch dasselbe geweckte persönliche Muth auch für das weibliche Geschlecht von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Wie groß das körperliche Leistungsvermögen des Mädchens im Turnen ist, wie zähe seine Ausdauer, kann jeder Turnlehrer bezeugen.

Daß bei den Uebungen die nöthige Vorsicht und Umsicht beobachtet werden muß, braucht kaum erwähnt zu werden.

Ueber die Auswahl der Geräthübungen und die Geräthe selbst im Einzelnen bestehen allerdings noch Meinungsverschiedenheiten. So verwerfen Manche den Barren und mithin die Barrenübungen gänzlich — andere sprechen sich wegen seiner Einwirkung auf die Kräftigung besonders der Brust- und Rückenmuskeln für denselben aus, und wir selbst haben die einfachen Sitz- und Stützübungen bis zum Stützeln und Schwingen im Stütz selbst von Erwachsenen ausführen lassen und glauben den durchweg günstigen Einfluß derselben bezeugen zu können. Manche wollen keine, auch nur mäßige Tiefsprünge, sind überhaupt gegen die zu große Ausdehnung der Springübungen; wir sind der Ansicht, daß alles Springen, auch das in die Tiefe, selbstverständlich nur von beschränkter Höhe herab, erst recht zu betreiben sei; kommen doch auch die Mädchen oft genug im Leben in die Lage, solche Sprünge ausführen zu müssen*).

Die Vortrefflichkeit der Stabübungen für das Mädchenturnen, die Berechtigung der Uebungen des Schwebens auf den Schwebestangen u. s. w., des Hangens und der Hangübungen an der wagerechten Leiter, der Schrägleiter, den Stangen, der Steigeübungen an den Leitern, der Schaukelbewegungen an den Schaukelringen, der Uebungen an dem Rundlaufe ist wohl allseitig von den Turnlehrern und auch von den Aerzten, welche etwas vom Turnen verstehen, anerkannt. Der bei den beiden letzten Geräthen leicht hervortretenden und Zuschauenden mißfallenden „Wildheit" und „Unbändigkeit" in den Bewegungen kann im Turnunterrichte leicht entgegen getreten werden.

Das Turnen an der Wippe wird von Manchen beanstandet, da in Folge des unwillkürlichen Loslassens der einen Uebenden und des dadurch bewirkten Stürzens der Mitübenden wiederholt Verletzungen vorgekommen sind. Es ist daher hier besondere Vorsicht geboten.

---

*) Wie uns mitgetheilt worden ist, soll eine ärztliche Autorität in Berlin — veranlaßt durch die Fußverletzung einer Turnerin beim Springen — sich gegen alles Springen der Mädchen ausgesprochen haben. Andere Aerzte, darunter auch Frauen, welche die ärztliche Prüfung bestanden haben, sprechen sich aber durchaus für das Springen der Mädchen, mit der nöthigen Maßhaltung, aus.

Sehen wir, in welcher Weise die Turnübungen zu betreiben sind, so wird der Mädchenturnunterricht außer jener Rücksichtnahme auf die Decenz auch darin den weiblichen Charakter des Turnens zu wahren haben, daß der Wohlgefälligkeit der Uebungen, der Anmuth der Bewegungen, der Abrundung derselben, überhaupt der ästhetischen Seite des Turnens ganz besonders Rechnung getragen wird. Wenn wir mit dem Turnen auch zugleich die wirkliche körperliche Erstarkung des weiblichen Geschlechtes im Auge haben, so wollen wir damit doch durchaus nicht mit dieser Ausbildung das Charakteristische der weiblichen Formen, die Rundung und Weichheit derselben verändern. Die Kräftigung des Armes darf nicht so weit gehen, daß die Muskeln sich in scharfen Umrissen wie beim Manne zeigen. Die weibliche Gestalt darf nicht eckig und kantig werden.

Wir haben aber schon angedeutet, daß wir nicht bloß zierliche und anmuthige Bewegungen und Bewegungsformen im Turnbetriebe, besonders auch der Freiübungen anwenden wollen. Es muß in richtiger Weise die Rücksicht auf die Anmuth und Zierlichkeit vereinbart werden mit der Energie in den Bewegungen; leichte, zierliche Schrittarten, gefällige, abgerundete Bewegungen mit den Armen können und müssen abwechseln mit festem, ja wohl auch straffem Gehen in gerader, sicherer Haltung, mit scharf, ja eckig ausgeführten Armbewegungen.

Ein Armbeugen und Armstrecken muß auch wirklich ein kräftiges, festes Beugen und Strecken der Arme sein, ganz so, wie wir es von den Knaben verlangen. Ein Springen soll auch in der That ein kräftiges Aufschnellen mit energischer Streckung der Beine während des Fliegens sein und nicht ein bloßes Aufhüpfen, das ja ebenfalls in den verschiedensten Formen geübt wird und zu üben ist. Es ist wohl zu unterscheiden zwischen Zierlichkeit und Anmuth in den Bewegungen und Schlaffheit und Halbheit („Verschwommenheit") in der Ausführung derselben.*) Besonders sind wir der Ansicht, daß mit den jüngeren Altersclassen die elementaren Uebungen des Gehens, der Arm-, Bein-, Rumpfbewegungen in solch scharfer und bestimmter Weise fleißig geübt werden, freilich ohne daß die zierlicheren Bewegungen darüber außer acht gelassen werden dürfen. Die kleinen Mädchen haben, wie wir bemerkt zu haben glauben, Gefallen an solchen energischen Bewegungen, am Gehen mit kräftigem Fußstrecken, an scharf ausgeführten Armbewegungen u. s. w. Immer aber muß dabei das richtige Maß gehalten werden.

Ueberhaupt wäre es ein großer, sich bald und schwer rächender Irrthum, wollte man sich der Ansicht zuneigen, daß der Mädchenturnbetrieb nicht so energisch gehandhabt werden dürfe, wie der Turnbetrieb der Knaben. Auch im Mädchenturnunterrichte muß ein straffes, kräftiges Regiment sich geltend machen — auch hier ist auf größte Exaktheit und Präcision in allen Bewegungen streng zu halten, auch die Mädchen müssen sich der Ordnung, dem Befehle unbedingt fügen, auch sie müssen sofortigen Gehorsam leisten. Wir machen hier keinen Unterschied zwischen Knaben und Mädchen, wir verlangen, daß in der Behandlung beider der Lehrer bezw. die Lehrerin sich consequent, bestimmt, energisch zeige, ohne dabei barsch und unfreundlich werden zu dürfen. Auch in den

*) Wir stimmen darin durchaus mit Dr. Angerstein überein. Vgl. den Bericht über die dritte Versammlung des Turnlehrer-Vereins der Mark Brandenburg u. s. w. Seite 71.

Befehlsformen braucht kaum ein Unterschied zwischen dem Knaben- und Mädchenturnen gemacht zu werden. Auch bei den Mädchen möge man sich möglichster Kürze und Knappheit im Befehl und in der Erklärung befleißigen. Sie können es sehr wohl vertragen, wenn man in dieser Beziehung „kurz angebunden“ ist.

Soll das Mädchenturnen aber einen rechten Aufschwung an den Schulen nehmen, so muß es als obligatorischer Unterrichtsgegenstand in den Schulorganismus einverleibt werden. So lange es dem Belieben der Kinder oder Eltern anheimgestellt ist, ob sie turnen wollen oder nicht, kann das Turnen ebensowenig gedeihen, wie jeder andere derartig behandelte Unterricht. Die Dispensation soll nur der Arzt ertheilen; dies wird nur in seltenen Fällen geschehen müssen.

Wenn möglich, sollten schon in den untersten Classen einige Uebungen und besonders Spiele vorgenommen werden. Der Turnunterricht kann unbedenklich bis in die obersten Classen durchgeführt werden, ja wir haben ihm hier eine erhöhte Wichtigkeit beizulegen.

Die Zahl der wöchentlichen Turnstunden ist an den verschiedenen Anstalten verschieden. Wenn möglich sollten vier Turnstunden in der Woche stattfinden. Als Minimum gelten auch hier zwei*), welche mitten zwischen die übrigen Unterrichtsstunden zu legen sind, und in welchen Frei- und Ordnungsübungen, Geräthübungen und Spiele in angemessenen Wechsel zu bringen sind; auch zur Turnkür muß man den Mädchen Gelegenheit zu geben suchen. Wir wollen bei der Gelegenheit darauf aufmerksam machen, daß es sich empfehlen dürfte, auch in den übrigen Unterrichtsstunden, nach längerem Sitzen und besonders wenn sich auch geistige Ermüdung und Abspannung der Kinder kund giebt, die Kinder aufstehen und einige einfache Freiübungen — besonders Armbewegungen — nach Befehl von ihnen ausführen zu lassen.

Vielfach hört man von solchen, welche das Mädchenturnen nicht kennen, fragen, ob denn die Mädchen eine besondere Turnkleidung tragen müßten. Von diesem früher stets gestellten Verlangen kommt man immer mehr ab. Die Kleidung soll die gewöhnliche sein, aber so bequem, daß die Turnübungen ungehindert ausgeführt werden können. Sie darf in keiner Weise beengen und das freie Athmen hindern. Sehr bedenklich sind die Schuhe mit hohen, spitzen Absätzen.

In Bezug auf die Vertheilung des Turnens auf die einzelnen Lebensjahre, auf Aufstellung von Classenzielen für das Mädchenturnen verweisen wir auf J. C. Lion's „Bemerkungen über Turnunterricht in Knabenschulen und Mädchenschulen.“

---

*) In Mannheim hatten (oder haben wohl noch) die 7 unteren Classen täglich eine Turnstunde, die beiden oberen 5 bezw. 4 in der Woche. Die wohlthätigen Folgen traten in der ganzen Erscheinung der Mädchen sichtlich hervor. Die große Zahl der Turnstunden gestattete einen ausgedehnten Betrieb der Turnspiele, die wir nirgends mit größerer Gewandtheit (unter der Leitung des Turnlehrers Brehm) ausführen sahen.

XIV.

Ueber Vaterlandsliebe, Patriotismus und was damit zusammenhängt.

Von

Adolf Diesterweg.

Durchgesehen von Dr. C. Wieprecht in Berlin.

Ueber Vaterlandsliebe, Patriotismus und was damit zusammenhängt*).

1. „Zeitaufsätze sollen in ihrer Konstruktion und in ihrem Inhalt die Zeit abspiegeln, in der sie entstanden.“ Denn der Mensch lebt nur in der Zeit (eine Spanne); er soll daher auf die Menschen seiner Zeit, d. h. zeitgemäß, den höheren Anforderungen der Gegenwart entsprechend, wirken. „Wer den Besten seiner Zeit genug gethan hat, der hat gelebt für alle Zeiten.“

2. „Und Petrus — — — sprach: Herr, schone dein selbst! — — — Aber er wandte sich um und sprach zu Petro: — — — du bist mir ärgerlich; denn du meinest nicht, was göttlich, sondern was menschlich ist. — Will mir Jemand nachfolgen, der verleugne sich selbst.“ Matth. 16, 21—24.

3. „Der rechte Mann kann bangen, aber nie verzweifeln am Höchsten, am Vaterlande.“

Wie einem jungen Vogel, so braucht man einem Kinde nicht zu sagen, daß es seine Heimath lieben solle. Ein doppelter Unsinn läge in dieser Forderung. Einmal der, daß es nichts fruchtet, wenn die Liebe befohlen wird, weshalb auch Moses nicht sagt: liebe, sondern ehre Vater und Mutter; dann der, daß es ganz überflüssig ist. Der Vogel liebt instinktmäßig das Nest, in welchem er ausgebrütet worden, und das Kind eben so Wiege, Wohnstube und Haus, in welchem es das Licht der Welt erblickt und die Namen Vater und Mutter mit ihrem unendlichen Inhalt zuerst gehört und gelernt hat. Diese Liebe zur Heimath ist demnach eine ganz natürliche, instinktmäßige; sie ist zugleich der Anfang

*) Bei der Aufforderung, diesen Artikel für die neue Auflage des Wegweisers durchzusehen, konnte es mir keinen Augenblick zweifelhaft sein, daß meine Aufgabe sich wesentlich anders gestalten mußte, als die Aufgaben derjenigen Mitarbeiter, welche eine Durchsicht resp. Erläuterung oder Ergänzung der früheren Abschnitte des Buches übernommen hatten. Diese hatten von der durch den Meister vorgezeichneten Basis auszugehen, hinzuzufügen, zu vervollständigen und den neuen Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik gerecht zu werden, und sie konnten, bei aufrichtigster Pietät gegen den Meister, sogar in die Lage kommen, in Einzelheiten von seinen Ansichten und Meinungen abzuweichen, Einzelnes zu berichtigen u. s. w.: ich habe einzig und allein die Aufgabe, was der Unvergeßliche geschrieben — und in welcher Gesinnung er es geschrieben, zeigt das obige Motto unter 1, 2, 3 — unverändert zu erhalten. Wer Diesterweg gekannt, der weiß, daß es ihm ganz unmöglich gewesen wäre, einen Satz auszusprechen oder niederzuschreiben, von dessen Wahrheit er nicht vollständig überzeugt war: darum Achtung vor dem Inhalt! und wer von seinen Schülern hätte nicht gerade von ihm oft den Ausspruch gehört: „Sprich, damit ich dich sehe!“ oder „der Stil ist der Mann!“ darum keine Aenderung der Form, die er, der ächte deutsche Mann, der Märtyrer seiner Ueber-

der Vaterlandsliebe und dient ihr zur Voraussetzung oder Basis. Das Kind bleibt nicht Säugling; sein Horizont wächst. Mit dem Gesichtskreise erweitert sich allmählich auch die Liebe und Anhänglichkeit an die Heimath im engsten Sinne des Wortes; sie dehnt sich aus zum Begriff des ganzen Wohnortes und umfaßt die Bewohner desselben als *Genossen* der Heimath. Damit ist ein doppelter Gegensatz gesetzt, und wir werden sehen, daß ein solcher überall bei der Vaterlandsliebe vorkommt. Einmal der Gegensatz gegen den engeren Kreis, die Familie, und der gegen den weiteren Kreis, die Welt, d. h. die Dörfer und Landschaften, welche um die Heimath herum liegen. Jeder natürliche Gegensatz bedarf einer Vermittelung oder Versöhnung, nicht einer Vernichtung, weil ein Unterschied bleibt. *Wodurch* der vorliegende Gegensatz vermittelt oder aufgelöset wird, werden wir im Fortschritte der Betrachtung erkennen.

Das Kind gehört zunächst und ganz der Mutter an; in *dem* Sinne, wie sie es das Ihrige nennt, kann kein anderer Mensch, nicht einmal der Vater, es das Seinige nennen. Darum ist auch des Kindes Neigung ganz der Mutter zugewandt; es lebt in und an ihr, lebt von und in ihr, ist in seinem Gefühle gar nicht von ihr getrennt. Dieses natürliche, „göttlich gegebene“ Verhältniß zwischen Mutter und Kind macht Pestalozzi mit Recht zum Ausgangspunkt aller Erziehung und Bildung, und nichts ist lehrreicher, wahrer und tiefer, als diese Grundansicht des großen Pädagogen. Man findet sie theoretisch dargestellt in: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, praktisch veranschaulicht in: „Lienhard und Gertrud“; außerdem in allen seinen Werken.

Allmählich umfaßt das Kind auch den Vater und die Geschwister mit seinem Gemüth, gehört ihnen an, weiß sie in seinen Gefühlen als die Seinigen, weiß sich als das Ihrige, und lernt es durch die Bekanntschaft mit den Kindern *anderer* Familien deutlich, was *seine* Familie ist. Die Stärke des Gefühls, mit der es ihr angehört, kommt in unendlichen Abstufungen vor. Aber diese (nicht die geschlechtliche) Liebe hat das Eigene, daß sie sich nicht abschließt; neben der Liebe zu den Angehörigen kann die Liebe zu Anderen sehr wohl bestehen. Und sie soll es.

Aber hier erkennen wir schon die unendliche Schwierigkeit des Erziehens und Bildens. Das Kind soll Mutter, Vater und Geschwister unbedingt, unbeschränkt, absolut (*jede wahre Liebe ist absolut*) lieben, und es soll die Glieder anderer Familien, ja, die ganze Gemeinschaft,

---

zeugung, gewählt, als es sich darum handelte, deutschen Lehrern seine Ansichten über Vaterlandsliebe und Patriotismus auszusprechen. — Deshalb hat sich meine ganze Thätigkeit bei der Durchsicht dieses Aufsatzes darauf beschränkt, die wichtigeren Noten der späteren Ausgaben möglichst in den Text aufzunehmen, andere, welche hauptsächlich für die Zeit, in welcher die 4. Auflage erschien, (1851!!) bedeutend waren, zusammenzuziehen. Da dem „Turnen“ und den „Kindergärten“ in der neuen Auflage besondere Abhandlungen gewidmet sind, habe ich in diesem Aufsatze alles, was sich auf diese beiden Gegenstände bezieht, weggelassen. — Besondere „*Lehrmittel, durch welche die deutsche Nationalbildung gefördert werden kann*,“ habe ich nicht angegeben; in dem Verzeichnisse derselben, welches Diesterweg der 4. Auflage des Wegweisers beigefügt, sind vornehmlich Werke aus dem Gebiete der Gymnastik angeführt, und diese finden in dem Artikel über Turnen geeigneteren Platz. *Studium der Nationalliteratur und der Geschichte — besonders unseres Volkes — wird jeden Lehrer befähigen, in der rechten Weise auf seine Schüler einzuwirken — „„durch den einzigen Schiller kann jeder Deutsche mit ächt deutschem Geiste sich taufen und tränken!““* — Dr. Wieprecht.

das Dorf, die Stadt auch lieben, was nur so lange nicht schwer ist und keine Collisionen herbeiführt, so lange beide Richtungen nicht verschiedene oder entgegengesetzte Anforderungen machen. Diese und ähnliche Schwierigkeiten werden nur dadurch gelöset, daß das Kind, versteht sich, nicht durch Worte und Ermahnungen, sondern die lebendige Gesinnung und praktische That der Eltern lernt, seines Gleichen, d. h. den Menschen als Menschen lieben, welche Liebe ihre tiefere Wurzel in der Liebe zu Gott hat, der aller Menschen Schöpfer und Vater ohne irgend eine Ausnahme und in gleicher Weise ist. Ohne diese Liebe hat keine andere, ohne sie hat das Leben keines Menschen irgend einen Werth. Ohne allgemeine Menschenliebe, d. h. ohne die Liebe des Menschen zum Menschen als solchem, ist jede einzelne Liebe zu Eltern, Geschwistern, Frau und Kind eine egoistische. Diese zu überwinden, oder vielmehr gar nicht aufkommen zu lassen, ist darum des Erziehers, der zur Vaterlandsliebe erziehen will, erste Aufgabe, ohne dadurch die Liebe zur Familie und zu engeren Kreisen schwächen zu wollen. Die allgemeine Menschenliebe ist (nicht der Entstehung im Kinde, aber der rechten Stellung im durchgebildeten Menschen nach) nicht das letzte, äußerste Glied der Kette, sondern das erste. Ohne sie gedeiht nimmermehr eine wahre Vaterlandsliebe, sondern dieselbe wird dann ein potenzirter Egoismus, führt zur Abschließung, wo nicht zum Haß gegen andere Nationen. Da man nun alles Höhere und Tiefere, kurz alles Wesenhafte, nur in der Unmittelbarkeit, nicht durch Reflexionen, Redensarten, Predigten u. s. w. lernt: so kommt es darauf an, daß das Kind in einer Umgebung lebe, in welcher es die Liebe zu den Menschen einathmet. Wenn dagegen, ihm zuerst unbewußt, in seiner Umgebung die besondere (ausschließende) Zuneigung zu Einzelnen und die damit verbundene Abneigung gegen Andere, z. B. die besondere Zuneigung zu den Gliedern eines bestimmten Standes (etwa zum Adel), einer bestimmten Confession oder gar einer politischen Partei und dergleichen herrscht, da ist die wahre Menschen- und die verklärte Vaterlandsliebe in der Wurzel vernichtet. Ein Prinz, der in Betreff der Menschenwürde seines Gleichen für etwas Absonderliches hält; ein Adeliger, welcher seinem Stande eine höhere sittliche Dignität beilegt; ein Bürgerlicher, welcher Nicht-Bürger für Pack und Gesindel erklärt; ein Christenkind, das auf Judenkinder mit Verachtung hinabsieht; ein Protestant, der wegen des Mangels protestantisch-gefärbter Gesinnung den Katholiken zurücksetzt; kurz Jeder, welcher einem Separatismus in dem Grade huldigt, daß er den Bekennern desselben als solchen einen höheren inneren Werth zuschreibt, ist für die wahre Menschen- und Vaterlandsliebe verdorben.

„Alle Kinder gleichen Alters, gleicher Fähigkeit sind frühe daran zu gewöhnen, daß sie auch gleiche Rechte haben, sie mögen Juden oder Christen sein.“ Aber die Erklärung der gleichen Berechtigung reicht nicht hin. Dieselbe muß realisirt werden durch die Vereinigung der Kinder in edler, bildender Gemeinschaft. In der Schule (der Spiel- wie der nicht confessionellen Lernschule) sollen die Kinder zur Gemeinschaft in der Gemeinschaft erzogen werden. Leider ist die landübliche Praxis: man separirt die Kinder nach der Confession der Eltern und predigt dann über den Segen der Gemeinschaft und der allgemeinen Menschenliebe. Das einzig Richtige ist dies: man thue das Richtige!

„Wollte Gott, wir übten alle die Tugend, und es spräche ferner kein Mensch mehr davon!“ (Allen diesen und anderen beschränkten, auch den beschränkten nationalen Richtungen im Leben entgegenzuarbeiten, ist eine der Aufgaben der Maurerei [Maçonnerie]). Menschen- und Vaterlandsliebe müssen zusammen sein; jene muß diese verklären, sonst wird sie Beschränktheit.

Die Vaterlandsliebe steht zwischen der Liebe zur engeren Heimath und zu der Menschheit. Jene ist eine instinktmäßige, sie entsteht von selbst; diese entsteht nicht von selbst, sie ist eine Frucht wahrer Bildung. Man liebt die Heimath, nicht weil sie der beste Ort der Welt ist, sondern weil sie die Heimath ist. Auch wenn man die Vorzüge fremder Gegenden anerkennt, hört man dennoch nicht auf, die schlechtere Heimath zu lieben. In einer Wüste geboren und erzogen und nachher in eine paradiesische Gegend versetzt, verspürt man dennoch eine Sehnsucht nach der Heimath. Sie ist dem Menschen eingeboren oder eingelebt, und mit Recht spricht man daher, wie bei allem Ursprünglichen, Uranfänglichen, Wurzelhaften, wie bei Allem, was die Natur geschaffen, von einer heiligen Vaterlandsliebe. —

Schiller: „Hier, wo der Knabe fröhlich aufgeblüht,
Wo tausend Freudenspuren mich umgeben,
Wo alle Quellen mir und Bäume leben.“

Wieland: „Und noch im Paradiese fühl' ich mich aus ihr verbannt.“

von Cronigk: „Wer sagt uns, welche Macht uns an dem Ort entzückt,
Wo wir das Licht der Welt zum ersten Mal erblickt?
Die Luft muß süßer sein, die Sonne heitrer scheinen;
Es lacht ein heller Grün aus den bekannten Hainen.“ —

Mit der Reife verklärt und erweitert sich diese Heimathsliebe zur Vaterlandsliebe, d. h. zur Liebe alles dessen, was den Genossen derselben Sprache angehört.

„So weit die deutsche Zunge klingt,
Und Gott im Himmel Lieder singt —
Das soll es sein.“

Dieselbe Sprache ist der sicherste Ausdruck derselben wesenhaften Eigenthümlichkeit, Persönlichkeit, Originalität, kurz der Nationalität. Menschen derselben Muttersprache erkennen sich, wo sie sich auch auf der ganzen weiten Erde begegnen mögen, als Landsleute. In der Muttersprache liegt das Vaterland, die Heimath, die erlebte Jugendgeschichte, der ganze Inhalt heiliger Erinnerungen und Gefühle.

Schiller: „Heilig ist ein Gegenstand, der durch die Größe einer Idee jede Größe der Erfahrung vernichtet.“ Danach nennt er „ein Kind einen heiligen Gegenstand, und das Sittengesetz ist ihm vorzugsweise das Heilige“. —

Definiret Ihr, wenn Ihr wollt, die Vaterlandsliebe; ich definire sie nicht. Ich bin zufrieden, wenn ich Saiten anschlage. Ich hoffe, es klingt in Euch an und nach. Liebe definiren, durch genus und specifische Differenz, es ist, wenn man meint, dadurch die Sache zu bekommen, der größten Verirrungen eine. In Begriffe kann man ihre Substanz nicht einkerkern. Wem man die Heiligthümer des Daseins definiren oder

gebieten muß, der hat sie nicht und bekommt sie auch nicht. Ich sage daher ganz einfach: die stete Bereitwilligkeit und Neigung, das Glück, die Ehre, die Freiheit seines Landes aus innerer unwiderstehlicher Neigung zu fördern und, wenn es sein muß, zu jedem Opfer für dasselbe bereit zu sein, ist ein sicheres Kennzeichen des Vorhandenseins der Vaterlandsliebe, ist praktische, wahre Vaterlandsliebe.

Wer nur seine Familie liebt, liebt nur sich, wenn auch ein erweitertes Ich. Egoismus! Mit ihm kann keine Liebe zu einem größeren Ganzen bestehen.

Wer nur seine Heimath, sein Dorf, seine Stadt liebt, ist ein Pfahl- oder Spießbürger. In ihm ist das Spießbürgerthum, auch Philisterthum genannt.

Wer nur seine Provinz liebt, und die Bewohner anderer deutscher Provinzen als Ausländer behandelt, leidet an der Landsmannschaftssucht, an dem Landsmannschaftsdünkel, an engherzigem Provinzialismus.

Dieser dritte steht über dem zweiten, wie der zweite über dem ersten. Ueber allen dreien steht der Vaterlandsliebende, der Patriot. Patriotismus ist praktische Vaterlandsliebe. Was im Menschen nicht praktisch wird, sich im Leben nicht bethätigt, ist nicht wahrhaft in ihm vorhanden, ist Schein.

Wer sein Vaterland, die Eigenthümlichkeiten desselben an Land und Leuten so liebt, daß er dadurch unfähig wird, anderen Ländern und Nationen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen und sie in ihrem Werthe anzuerkennen, trägt einen beschränkten Vaterlandssinn in sich. Es ist Bornirtheit.

Wer in Gefühlen, Wünschen und Hoffnungen nicht vorzugsweise einem Lande, einer Nation angehört, ist ein Weltbürger im schlechten Sinne des Wortes, ein Kosmopolit, ein Allerweltsmensch. Solche leisten in der Regel am wenigsten, oder nichts. Einer solchen verflüchtigenden Richtung ist die beschränkteste Einseitigkeit eines Mannes, dessen Gesichtskreis nicht über seine Feldmark hinausreicht, vorzuziehen. Auch kann es nicht geleugnet werden, daß wir dem Provinzialsinne sehr viel verdanken. Es ist ganz natürlich. Deutschland zerfällt in einzelne, durch Mancherlei von einander geschiedene Staaten und Provinzen, und die meisten Menschen, welche etwas leisten wollen, müssen „die größte Kraft im kleinsten Punkte“ sammeln. Auch dient der, welcher sich um einen kleinen Lebenskreis verdient gemacht hat, damit dem Ganzen. Nach Belieben dem deutschen Fürsten dienen, der am meisten bietet, ist Landstreicherei.

Welches ist aber das richtige Verhältniß jener wenigstens der Ausdehnung nach verschiedenen Richtungen zu einander? Die Antwort liegt in Fénélon's großsinniger Aeußerung: J'aime mieux ma famille que moi, ma patrie que ma famille, et l'univers que ma patrie; womit man zu vergleichen hat den Ausspruch von Bernardin de St. Pierre: Qui ne s'ordonne pas à sa patrie, sa patrie au genre humain et le genre humain à Dieu, n'a pas plus connu les lois de la politique que celui, qui, se faisant une physique pour lui seul et séparant ses rélations personnelles avec les éléments, la terre et le soleil, n'aurait connu les lois de la nature. Und daran ist zu reihen der Ausspruch von Jeremias Bentham: „Fluchen würde ich dem Patriotismus, müßte ich, um

mein Vaterland zu lieben, ein Feind der Menschheit sein." Zu dieser Höhe kann sich nicht Jedermann erheben. Es ist auch kaum nöthig. Nur die in Egoismus hinein nöthigende Beschränktheit in Richtungen und Begriffen muß man bekämpfen. Selbst große Geister sind ihnen verfallen. Es ist kein Wunder. Es gilt hier, das rechte Maaß zwischen Expansion und Contraction zu finden. Ueberwiegt diese, so entsteht Beschränktheit; überwiegt jene, so entsteht das schlimmere Extrem, die Verflüchtigung.

Goethe, der große Goethe, der doch an der Verwirklichung einer Weltliteratur arbeitete, that einmal, wie Eckermann berichtet, den Ausspruch: „Das Vaterland eines Regimentschefs ist sein Regiment". Das ist beschränkter Beamtensinn. „Was geht das Dich an?" ist sein Refrain bei Allem, was nicht unmittelbar zum Amte gehört. Aber ein Beamter ist kein Bedienter, und Beamtensinn mehr als Bedientensinn. Freilich ist ein Regimentschef, der sein Regiment vernachlässigt, kein Patriot. Aber ein Regimentschef ist auch nicht bloß Regimentschef, weil er ein Mensch ist und früher Mensch war als Regimentschef. Letzteres zu sein, kann er aufhören, Mensch zu sein, nie.

In Kriegszeiten entwickelt sich der Nationalhaß. Meidinger läßt die Schulknaben übersetzen: Les Français haïssent les Anglais, et les Anglais haïssent les Français. Unter uns herrschte vor und nach 1813 der Franzosenhaß. Er ist seitdem größtentheils verschwunden. Es war der Turner-Patriotismus. Für Franzosen ist es in Frankreich am besten, für Deutsche in Deutschland. Dies gilt im Allgemeinen. Für einzelne Deutsche, die darum nicht aufhören, Deutsche und Patrioten zu sein, kann es in Frankreich besser sein als in Deutschland, und umgekehrt. Denn die Individualitäten sind unendlich verschieden. Die Scholle ist das Vaterland nicht, der Mensch ist nicht, wie das in einen engen Kreis gebannte Thier, glebae adscriptus; an der Scholle klebt der Nationalsinn nicht. Ja, nicht immer ist der ursprüngliche Boden für die freie Entwickelung eines Volkes der dienlichste Ort. Manche fanden erst ihre Bestimmung durch Uebersiedlung in ein fremdes Land. Nationalhaß ist aber immer, ohne außerordentliche, vorübergehende Erscheinungen, entehrend, schändlich. Und doch rechnen sich Manche ihn zur Ehre an und halten ihn für ein Ingredienz des Patriotismus!

Nach Goethe (Gespräche mit Eckermann) „ist es mit dem Nationalhaß ein eigen Ding. Auf den untersten Stufen der Cultur werden Sie ihn immer am stärksten und heftigsten finden. Es giebt aber eine Stufe, wo er ganz verschwindet, und wo man gewissermaßen über den Nationen steht und man ein Glück oder Wehe des Nachbarvolkes so empfindet, als wäre es dem eigenen begegnet. Diese Kulturstufe war meiner Natur gemäß, und ich hatte mich darin lange befestigt, ehe ich mein sechzigstes Jahr erreicht hatte."

In dem gespaltenen Deutschland kommt auch noch der abschließende Provinzialsinn vor, des Norddeutschen gegen den Süddeutschen, des Baiern gegen den Würtemberger, des Nicht-Preußen gegen den Preußen und umgekehrt. Deren Refrain ist:

„Ich bin ein Preuße, will ein Preuße sein."

Und von **anderen Nationen** singt in demselben Liede, das übrigens an schönen Stellen reich ist, die **Bornirtheit** oder vielmehr **Abgeschmacktheit auf ihrem Gipfel:**

„**Ihr Glück ist Trug und ihre Freiheit Schein.**“ — —*)

Das Geringste ist doch, daß, wie jeder Mensch „auf seine Façon selig“, so jede Nation auf ihre Art glücklich sein dürfe. — — Zum Vaterland gehört der Boden, das Land, und die Menschen mit ihrer Sprache und Geschichte, ihren Einrichtungen in Familie, Gemeindeverfassung und Staat, ihren Sitten und Gebräuchen, ihrer Religion und ihrem Cultus. Derjenige Mensch, dessen Muttersprache die deutsche ist, fühlt darum Deutschland als sein Vaterland; nicht Preußen, nicht Würtemberg, nicht Hessen, sondern Deutschland. „Baiern, Preußen, Baden, Hessen sind Heimathländer, Deutschland ist Vaterland.“ — „Vor dem Menschenfreunde liegen die Reiche und Staaten auf der bunten Karte der Welt gleichberechtigt hingemalt; einer Farbe kann unser Herz gehören; aber darum ist diese eine noch nicht der Regenbogen, darum werden die rothen, grünen und gelben Felder noch nicht grau, noch nicht farblos. — Erst der Mensch und dann der Bürger, und durch den Bürger für den Menschen wirken: das ist die Philosophie und Politik unserer Zeit in **einem** Satze, in **einem** Bunde.“ (Gutzkow. 1842.)

Zuerst und zuoberst in Gefühlen, Neigungen, Gedanken, Bewußtsein u. s. w. sind wir Deutsche, nicht Preußen oder Oesterreicher; Preußen oder Oesterreich kann darum in Deutschland, nicht aber kann Deutschland in Oesterreich oder Preußen aufgehen. („Kein Oesterreich, kein Preußen, sondern ein einiges, großes und starkes Deutschland, fest wie seine Berge!“ Johann von Oesterreich, [später Reichsverweser] 1842!) — Die Menschen sind mehr werth als der Boden. In Amerika können wahrhafte Deutsche wohnen und wer seine Scholle verläßt, hört darum nicht auf, ein Deutscher zu sein. „Bleibe im Lande und nähre dich redlich!“ ist darum ein philisterhafter Spruch. Es kann einem Menschen im Vaterlande viel zu enge werden. Es giebt religiöse, politische, sociale, ökonomische Engen. Wen der Religionsdruck zur Auswanderung veranlaßt, wem sein Glaube heiliger ist, als die „süße Gewohnheit des Daseins und Wirkens;“ wer auf fremdem Boden die größere Freiheit sucht und findet; wem spießbürgerliche Verhältnisse die Heimath verleiden; wer sich und die Seinigen daheim nicht ausreichend zu ernähren im Stande ist: alle diese und andere werden wir doch nicht mit jenem Spruche zurückhalten oder tadeln wollen! Wir müßten denn von freier menschlicher Entwickelung nichts wissen, oder von der Mannigfaltigkeit der menschlichen Naturen, ihren Bedürfnissen und Strebungen keine Ahnung haben.

Wie die Bedürfnisse, Strebungen, Triebe des Menschen in seinen verschiedenen Altersstufen immer andere und andere sind, so bei einem ganzen Volke oder einzelnen Theilen desselben auf den verschiedenen Stufen seiner Entwickelungsbahn. In **einer** Zeitperiode ist es vorzugsweise daran, den religiösen Cultus zu verbessern, in einer anderen arbeitet es an einer politischen, oder industriellen, socialen Aufgabe; zu

*) Wohl uns, daß jetzt „Deutschland, Deutschland über Alles“ jenes Lied ersetzt!

anderen Zeiten ist es vorzugsweise von der Begierde, sich des Bodens zu bemächtigen und ihn zu bearbeiten, ergriffen. In diesen verschiedenen Entwickelungsepochen legt das Volk immer auf Anderes den Hauptwerth, in dem letzten Falle auf die Scholle. Was Wunder, daß die vorzugsweise von diesem Triebe Ergriffenen dahin wandern, wo sie ihn befriedigen zu können hoffen — und folglich die Stammgenossen verlassen! — Alle freie, naturwüchsige, beglückende Thätigkeit stammt aus Trieben und Bedürfnissen der Menschennatur.

Es ist ein Glück, daß es Menschen und Völkerschaften giebt, die zum Auswandern geneigt sind. Wie hätte ohne diesen Trieb die Erde bevölkert werden können? Die Zerstörung des Thurmbaues zu Babel wurde ein Segen für die Geschlechter der Menschen. — Nicht gerade aus den schlechtesten Theilen unseres Vaterlandes ziehen die Bewohner vorzugsweise weg; es giebt also noch andere Beweggründe dazu, als der Mangel, die Uebervölkerung. — Die Sueven (von schweifen?) ziehen gern. Glück auf die Reise und in der neuen Heimath! Deutschland vermehrt sich. Was wir in Blut, Sitten, Religion und Charakter Gutes haben, nehmen die guten Leute mit. Nicht mit Vorwürfen und Anklagen sind sie zu belasten; eher nehmen sie unser Mitleid in Anspruch. Denn

— „Und zogen aus, wehklagend, Männer und Weiber“.
Schiller.

Also weg mit der Bornirtheit in Ansichten und Urtheilen! Die Erde ist Gottes. —

Für die Mehrzahl aber und in der Regel gilt der Spruch:

„An's Vaterland, an's theure, schließ' Dich an,
Das halte fest mit Deinem ganzen Herzen,
Hier sind die starken Wurzeln Deiner Kraft. —
O, mächtig ist der Trieb des Vaterlandes!
Die fremde falsche Welt ist nicht für Dich;
Dort an dem stolzen Kaiserhof bleibst Du
Dir ewig fremd mit Deinem treuen Herzen!“

Mit diesen Worten Schiller's leiten wir die Bemerkungen ein, durch die wir zur Entwickelung der Vaterlandsliebe in den Herzen der Unserigen ermuntern wollen. Denn diese Worte enthalten den Kern.

1) Trage die Geschicke deines Vaterlandes in warmem Herzen!

„Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt“.

Was der Erzieher im Gefühl hat, das hat er ganz, das ist sein, das ist er selbst; das wird auch sein Zögling. Wer unter wahrhaft deutschen Männern aufwächst, wird gewiß auch ein deutschgesinnter Mann. Worte und erdachte Tendenzen thun es auch hier nicht; aber Gesinnungen. Darum Sympathie mit den Gefühlen deines Volkes, Nationalgefühl, dieselbe Denk- und Empfindungsweise, Leben nicht nur in dem Vaterlande, sondern an dem Vaterlande, von dem Vaterlande. Wohl fühlt sich der Mensch nur bei Denen, die in den tiefsten, unmittelbaren Gefühlen mit ihm harmoniren; nur bei Solchen haben wir im ganzen Umfange das angenehme Bewußtsein, in Absicht auf unsere Empfindungen verstanden zu werden, d. h. gleiche Empfindungen bei ihnen zu finden oder zu erwecken; und sicherlich beruht die Liebe gegen Familien- und

Volksverwandte, nächst der Einheit des Blutes und der Abstammung, hauptsächlich auf dieser Gleichheit der Empfindungsweise und dem Genusse, den dieselbe gewährt, indem eine entgegengesetzte Denkweise auch die festesten Bande des Blutes und der Verwandtschaft zerreißen kann. Darauf beruht denn auch das Verlangen, das so oft die Geschichte bewegt hat, daß Jeder nur von seinem Volke Gesetze empfangen will, daß die Völker nur einheimischen Fürsten, welche die Bedürfnisse und Wünsche des Volkes verstehen, gehorchen und lieber unter eigenen, wenn auch schlechten Gesetzen leben wollen, als unter dem noch so weichen Szepter eines Fremden.

Wo immer Einheit der Gesinnung vorhanden ist, da ist auch diese innere Gemeinschaft des Seins und Lebens; wo z. B. Mitglieder eines Staates in dieser Weise verbunden sind, da ist der Staat nicht bloß ein äußeres Zusammensein derselben, sondern eine Einheit ihres Sinnes und Thuns, im Grunde nur ein Leben und Sein in verschiedenen Menschen, ein Mensch in den vielen. Wie es heißt: „ein Mann ein Wort“, d. h. wo nur ein Mann ist, da soll auch nur die eine und gleiche Gesinnung sein; so kann man umgekehrt sagen: ein Wort ein Mann d. h. wo nur eine Gesinnung in Vielen ist, da ist auch nur eine Person in Allen. (Schmidt: Ueber das Mitgefühl, Rostock 1837. I. Seite 170.)

Was ließe sich jetzt 1850 über die obige Mahnung: „Trage die Geschicke des Vaterlandes in warmem Herzen!“ nicht noch sagen!! Das deutsche Volk hängt an dem Vaterlande, das hat es seit zwei Jahren hinreichend bewiesen: es giebt zwar auch unter uns noch Sonderbündler genug, aber wenige oder keine unter Denen, welche eigentlich das deutsche Volk ausmachen. Es will die Freiheit, und darum will es die Stärke, und darum die Einheit. Ohne Einheit keine Stärke, ohne Stärke keine Freiheit, weder äußere, noch innere. Das deutsche Volk trägt die Geschicke des Vaterlandes in seinem Herzen. Darum verzagen wir nicht. [Dürfen wir hinzufügen: 1850 — dunkle Nacht! — 1866 Morgenröthe — 1876 heller Tag!?]

2) Entwickele in Dir und den Deinigen vorzugsweise, was die edle deutsche Natur in und an sich hat!

Wir sind Erben unserer Vorfahren, Erben ihrer Geschichte, ihres intellektuellen, moralischen und religiösen Standpunktes, ihrer Tugenden und ihrer Fehler. In solcher Weise überkommt uns die Vergangenheit, die wir fortzusetzen haben, die sich von selbst fortsetzt. Die Tugenden unserer Voreltern gereichen uns nicht zum Lobe, ihre Fehler nicht zum Tadel. Denn schuldfrei ist man an dem, was man durch die Natur ererbt. An der Vergangenheit ist nichts mehr zu ändern. Was geschehen ist und geworden, bleibt geschehen; die Todten bleiben, wie sie sind, und die Jugend kann das Alter nicht umbilden. Aber wir können unsere Verhältnisse, die Tugenden und Laster der Zeitgenossen und unsere eigenen mit Bewußtsein auffassen, unsere Selbsterziehung und die Bildung Anderer uns zur Aufgabe stellen. Darum suche man namentlich die edlen Eigenschaften auf, in welchen vorzugsweise die kernhafte germanische Natur wurzelt. Unbestritten sind sie: Stärke (auch im „Dulden, Harren und Hoffen“), Wahrheitsliebe, Freiheitsliebe, Mannhaftigkeit und Muth, Ernst und Gründlichkeit, Fleiß, Gemüthstiefe, Religiosität. Man könnte

diese Tugenden deutsche nennen: „deutsche Treue“, „deutsche Redlichkeit“, „deutscher Fleiß“, ein „deutsches Wort“, ein „deutscher Mann“. Diese Eigenschaften entwickele in Dir und den Deinigen. Dann bist Du ein Deutscher, Deiner Vorfahren würdig, ein würdiger Volksgenosse! Dann gilt auch von Dir das bedeutungsvolle Sprüchwort: „Gott verläßt keinen Deutschen“. Flatterhaftigkeit, Feigheit, Schmeichelei, Kriecherei und Tücke, Doppelzüngigkeit, servile Gesinnung, Achsel- und Mantelträgerei, planvoll gewundenes Wesen, Sophisterei und Klügelei und Freigeisterei passen daher für keinen Sterblichen weniger, als für den ehrlichen Deutschen. Sie sind seiner Natur zuwider.

Er ist ein ernster, in dem Gemüth lebender, gerader und senkrechter und tief innerlich ein sittlich-religiöser Mensch, nämlich der dem deutschen Urtemperament, dem deutschen Urcharakter treu gebliebene Sohn seiner deutschen Mutter. Darum ist alle Oberflächlichkeit, wie das Scheinwesen aller Art, das Wortemachen z. B., den ächten Deutschen in tiefster Seele zuwider. Nur wähne man nicht, daß die genannten Tugenden nicht auch bei Engländern und Franzosen vorkämen, wenn auch in anderer Art, anderer Färbung und Mischung. Was und wie es bei und in ihnen recht und gut ist, so nicht deswegen bei uns, und umgekehrt. Achtung vor jeder Nationalität! Was dem Einzelwesen die Individualität ist, ist bei Nationen die Nationalität. Willst Du jene und diese in Dir und Deinem Volke anerkannt wissen, achte sie in anderen! Aber halte auf Deine Nationalität, die Deutschheit, deutsche Volksthümlichkeit, deutsches Volksthum! — Einen Menschen tödten, ist eine einzige, mit ihr selbst beendigte Handlung; aber einem Volke die Nationalität rauben, ist ein beständiger, fortgehender Mord! Furchtbar!!

3) Ehrfurcht vor dem, was die Vorfahren geschaffen haben, Pietät gegen ihre Einrichtungen, Stiftungen, Anstalten!

Wie eine wohlerzogene Jugend das Alter ehrt, so verleihen wir alten Institutionen den Charakter der Ehrwürdigkeit. Was Jahrhunderte lang ein Gegenstand der Verehrung und des Glücks gewesen, hat auf Achtung Anspruch. Natürlich bestehen daneben auch die Grundsätze: die Achtung vor den Todten und ihren Gesetzen darf den Fortschritt nicht hemmen. Die Todten haben nicht das Recht, den Lebenden Gesetze zu geben. Nicht um sogenannter alter Ehrwürdigkeit willen soll man Umbildungen und Reformen verschieben, welche die Gegenwart, das Glück der Lebenden und der kommenden Geschlechter erheischt. „Der Lebende hat Recht“. Das Leben besteht im Fortschreiten, in immerwährender Entwickelung. Gilt diese Wahrheit schon von jedem Einzelnen, so gilt sie in viel allgemeinerem Sinne von einer ganzen Nation. Wer sich daher nicht an und mit dem Vaterländischen fortbildet, oder gar stillsteht (chinesisch lebt), ist kein lebendiges Glied seiner Nation.

4) Mache Deine Zöglinge mit den großen Momenten der Geschichte unseres Volkes bekannt!

Bist Du ein Deutscher, so wird Wahrhaftigkeit Dir im Herzen sitzen, und es wird folglich nicht nöthig sein, Dich vor Verfälschung der Geschichte aus vorgeblichem Patriotismus oder aus serviler Gesinnung

gegen ein Regentenhaus zu warnen. Wahrhaftigkeit ist die erste Tugend jedes Menschen, auch des Geschichtsschreibers und Erziehers. Gewiß, „das reine Gefühl der Verehrung großer Männer darf der Argwohn nicht trüben". Auch kann das Schlechte und Nichtswürdige übergangen werden überall, wo keine Historiker zu bilden sind; aber aus schwarz weiß machen, Niederträchtigkeiten zu Hochthaten umstempeln, um Erhabenes, nur Erhabenes von seinen Helden erzählen zu können, ist Verrath an der heiligen Wahrheit. Gottlob, daß die deutsche Geschichte solche Jesuitenkniffe nicht nöthig hat, um dem Knaben und Jüngling groß zu erscheinen und ihn groß denken zu lehren von seinem Volke. Diese Großthaten der Nation, d. h. alle diejenigen, in welchen sich die Gediegenheit und Herrlichkeit des deutschen Charakters spiegelt, male dem Zögling mit der natürlichen Wärme („Wer uns erwärmen will, muß zeigen, daß er selbst warm ist;") und Begeisterung, die sie Jedem, dem deutsches Blut in den Adern rollt, einflößen; und wo Schandthaten oder Verirrungen zu erzählen sind, da bemäntele nichts, sondern zeige Deinen ganzen Abscheu, besonders vor Lug und Trug, Schmeichelei und Knechtssinn, Ausländerei und Koketterie! Und daß das Andenken der großen deutschen Männer Dir im Herzen sitzt! Pectus disertos facit.

Wenn bei der Erzählung ihrer Thaten und Strebungen Deine Schüler ruhig und mit gekrümmten Rücken auf ihrem Steiß sitzen bleiben, oder kaltblütig einige Notizen in ihr Heft schreiben: dann lege Dein Amt als Geschichtslehrer nur nieder! Was liegt daran, und ist es des Schweißes eines sonst braven Mannes wohl werth, daß sie ihr Heft vermehren und einige Namen und Zahlen lernen? — Der Geschichtslehrer soll die Jugend befeuern und begeistern für die Großthaten und die hohen Gesinnungen deutscher Männer, nicht bloß der Regenten — denn die können am wenigsten die Vorbilder Deiner Schüler werden —, sondern der Männer aus allen Ständen und auf allen Gebieten ruhmreicher Thätigkeit. — Besonders lege die Erinnerung an die letzte großartige Begeisterung des deutschen Volkes im Jahre 1813, welche, Gott sei es geklagt, von gar Manchem, der die Früchte dieser großen Zeit undankbar genießt, rein vergessen ist — die Gedanken äußern sich in Thaten — diese Erinnerung, das Größte, was wir selbst erlebt haben, lege lebendig in das Bewußtsein der Deinigen, damit sie es wenigstens von Dir gehört haben, daß die Kraft des Volkes das einzig sichere Palladium unserer Selbstständigkeit und Freiheit ist.*) Auch versteht es sich von selbst, daß die deutsche Geschichte den Mittelpunkt der historischen Bildung unserer Jugend abgebe, und daß an einer höheren Schule der Gereifteste der Lehrer diese Bildung übernehme. In Sprachen kann auch ein junger Mann etwas leisten. Der Geschichtsunterricht aber verlangt einen durch Studium und Erfahrung gereiften Mann: Denn die Geschichte hat vorzugsweise mit der Religion die Aufgabe, den Menschen zu bilden.

5) Mache sie bekannt mit dem deutschen Lande!

Volk und Land! Dem Deutschen ist Deutschland am nächsten. Ein trivialer Satz, und doch hatte man ihn in den Schulen vergessen. Wir

*) 1870 Deutschland — und Frankreich!

wissen es und verfallen nicht mehr in alte Fehler. Wir beginnen in der Erdkunde mit dem Nahen, beziehen Alles darauf und endigen mit ihm. Was man nicht kennt, liebt man nicht, und je genauer man einen schönen, großartigen Gegenstand kennt, desto mehr besitzt er unsere Liebe. Was für ein herrliches Land ist unser Vaterland! Wahrlich, um Schönheiten zu sehen, brauchen wir nicht nach Welschland, nicht nach Griechenland zu reisen. Wo nur ein Gebirge ist, da fehlt es nicht an großartigen Aus- und Ansichten; wo nur ein Bach rieselt, ein Fluß rinnt, ein Strom treibt, da giebt es des Sehenswerthen genug. Und wie reich ist unser Vaterland an merkwürdigen Städten, großartigen Kunstwerken und alten Denkmälern!

Freilich Du mußt selbst mehr davon wissen, als man aus Büchern herauslesen kann, mußt selbst Vieles im Vaterlande gesehen und genossen haben, und Du mußt, wenn es nur die Umstände erlauben — mit Deinen Zöglingen Reisen machen! Zu Fuß, wie sich von selbst für Den versteht, welcher nachhaltigen, dauernden Reisegenuß kennt und sucht. Auf den Schnellposten und Eisenbahnen lernt man weder Land noch Leute kennen. Denn je vornehmer die einander fremde Reisegesellschaft, desto langweiliger ist sie bekanntlich. Also zu Fuß! Wie schmeckt dann die Ruhe, wie gedeiht die körperliche Entwickelung, wie schärfen sich die Sinne, wie gewinnt man Land und Leute lieb! Und wie zieht, bei großartigen Aussichten auf Bergspitzen über unendliche Fluren hinweg die Gewißheit von der Größe und Güte des Schöpfers anschaulich in den Geist! Und wie lernt man die Erbärmlichkeiten und Jämmerlichkeiten der Menschen, besonders derjenigen, von denen man Großes und Erhabenes zu erwarten berechtigt ist, schätzen und würdigen!

6) Führe Deine Zöglinge zum innersten Verständniß der deutschen Sprache, zum Genuß der herrlichen Werke in ihr, die sie zu fassen vermögen!

Die Sprache ist jedes Volkes Heiligthum. Sie betasten, sie ihm rauben, ihm eine fremde aufzwingen, heißt: sein Leben an der Wurzel angreifen. Jedes Volk der Erde empfindet solch Wagniß als ein Verbrechen, das gegen seine Majestät geübt wird, und keines läßt Solches ungestraft geschehen. In der Sprache lebt das Volk; in der Sprache ist sein Geist verkörpert. Eine edle Sprache ist seine größte That, ist das Gepräge, der Ausdruck seines innersten Wesens.

Möge auch fernerhin der Geist unserer Jünglinge an fremden, todten Sprachen geübt werden; in keinem Falle aber gehört der Unterricht in todten Sprachen zur allgemeinen Bildung der deutschen Nation, sondern zur Standesbildung, bei der aber auch nie von der Forderung abzugehen, daß die Muttersprache auch ihre Sprachmutter werde, die Centralsprache, auf die auch die zum Gelehrtenstande Gebildeten alles Sprachliche beziehen; von der Forderung, daß auch sie die Muttersprache am vollkommensten kennen lernen, nur in ihr denken und empfinden; daß auch sie an deutschen Klassikern ihren Kopf und ihr Herz bilden! Oder heißt das, um ein fremdes Beispiel zu nennen, die Nationalität eines Volkes, z. B. der Ungarn, bilden, daß die Gesetze ihnen in lateinischer Sprache gegeben und in derselben von den Vertretern ihrer Interessen besprochen wurden; daß die Priester

(leider nicht dort allein) in lateinischer Sprache beten und singen und ihre Jünglinge mehr mit Römern verkehren, als mit den Sängern und Schriftstellern ihrer Nation? Bleiben sie dabei Ungarn, werden sie dadurch wahre Ungarn, oder werden sie dadurch etwa edle Römer? Ist es nicht eine ungeheure Ironie, wenn ihnen die Nationalgeschichte in lateinischer Sprache vorgetragen wird? eine Ironie, wenn bei öffentlichen Festen, welche gerade den Hauptzweck haben sollen, vaterländische Gesinnungen zu wecken, die Jünglinge mit lateinischen Reden regalirt werden?! — — — Nationalliteratur ist Nationalleben, Volksliteratur ist Volksleben.

Jeder Deutsche soll deutsch lernen, verstehen die herrliche Ursprache, sie gewandt und richtig sprechen und schreiben, und sein Geist soll getränkt werden mit den großen Werken seiner Nation! Für jedes Alter, für jeden Stand giebt es Musterwerke; von den allgemeinsten, der Bibel und dem Gesangbuche, an, welche auch wahrhaft deutsche Werke genannt zu werden verdienen, bis zu denen, welche für die verschiedensten Stufen der Bildung sich eignen. Die tiefste Schmach sollte jede allgemeine deutsche Bildungsanstalt treffen, in welcher die Schüler eine fremde Sprache besser lernen, als die Muttersprache, Schmach jedem Deutschen, der über dem Studium der fremden Sprachen die Muttersprache vernachlässigt, Schmach jedem Vater, jedem Erzieher, der ein deutsches Kind, wenn es noch lallt, oder kaum zu lallen aufgehört hat, eine fremde Sprache wie die Muttersprache sprechen lehrt, oder sie über die Muttersprache erhebt. Wie das Heil eines jeden Volkes nur aus ihm selbst kommen kann, so weht auch der Geist des deutschen Volkes nur aus seiner Sprache heraus. Unter uns ist dieses gerechte Nationalgefühl noch lange nicht verbreitet genug. Jeder gebildete Franzose lernt die schönsten Stellen seiner Klassiker auswendig, und keinem fällt es ein, seine Knäblein und Mägdlein deutsch plappern zn lehren. Wie steht es damit in unseren Anstalten für „Söhne und Töchter" und in unserer sogenannten höheren Erziehung? Noch viel Verdienst ist übrig! — Wie der Lehrer sich durch den einzigen Pestalozzi mit pädagogischem, so kann Jeder Deutsche sich durch den einzigen Schiller mit ächt deutschem Geiste taufen und tränken.

7) Lehre sie kennen — das deutsche Volk, seine Stämme, seine Zustände!

Die verschiedenen Stämme der Griechen und Juden mögen unsere Gelehrten kennen lernen; dem Deutschen sollen die Hauptstämme seiner Nation nicht fremd bleiben, die Mundarten und Dialekte, welche sie reden, die Lieder, welche sie singen (kein Volk in der Welt ist an herrlichen Volksliedern so reich wie das deutsche), ihre Verschiedenheit in Lebensart, Sitten und Gebräuchen. Wer deutsch gesinnt ist, hat ein Herz für das Volk; er mischt sich gern in seine Reihen, er sucht es auf, er weidet sich an seiner Frische, er freut sich seiner Freuden, er empfindet mit seine Leiden, er nimmt in sich auf das deutsche Leben, wie es ist! M. von Schenkendorf singt von Scharnhorst:

„Keiner war wohl treuer, reiner,
Näher stand dem König keiner —
Doch dem Volke schlug sein Herz." —

Deutsche Zustände und des deutschen Volkes Geschicke sollen wir im Herzen tragen, und jeder soll, für sein Theil, an der Veredlung des deutschen Lebens arbeiten, „arbeiten, aber nicht schwärmen, was, nach Lessing, viel leichter ist, als — gut handeln". Wie kann man für etwas leben und athmen, für etwas wirken, das man nicht kennt!

„Ich leide mit ihm, denn ich muß es lieben,
Das so bescheiden ist und doch voll Kraft;
Es zieht mein ganzes Herz mich zu ihm hin,
Mit jedem Tage lern' ich's mehr verehren."
Schiller.

Ich weiß sehr wohl, wie schwierig das ist, was ich verlange; aber Vielen ist Vieles möglich. Alles ist nicht für Alle. Aber von deutschen Erziehern muß man verlangen, daß sie das deutsche Volk kennen — aus unmittelbarer Anschauung. Nur im Leben lernt man für das Leben; nur im Leben lernt man für das Leben lehren, lernt man den „Unterricht für's Leben". Nicht vorlehren, sondern vorleben!

8) Feiere mit Deinen Zöglingen die Großthaten deutscher Nation, die Nationalfeste!

Nationalfeste? Ja, die Nationalfeste. Wo sind sie? — fragst Du. Ich frage auch. — Wohl ist es traurig, und eine tiefe Wehmuth muß das deutsche Herz befallen, da es auf diese Frage keine allgemein geltende Antwort weiß. Denn es giebt leider kein allgemeines deutsches Nationalfest. Wohl kehren jährlich der 31. März, der 18. Oktober wieder; aber die allgemeine Lust zur Feier ist vorüber. Aber Du kannst dieser und anderer Tage gedenken, jeder kann die allgemeinen Festtage seiner Provinz feiern: der Sachse sein Konstitutionsfest, der Frankfurter seinen 18. Oktober u. s. w. Haben wir nicht Alles, so haben wir doch Einiges. Und selbst wo nur wenig zu finden sein sollte, da wollen wir dieses Wenige treulich benutzen, um anzufachen das Fünkchen der Vaterlandsliebe, damit es dereinst sich zur Flamme entwickele! Ein Fest ist einer hohen Warte zu vergleichen, die weit in das Leben hineinschaut, auf die unsere Blicke vor- und rückwärts sich richten. — „Ohne Sang und ohne Klang, was wär' unser Leben?" Darum auch vaterländische Gesänge! Sie sind bei Nationalfesten unentbehrlich, weil der Gesang durch die Herzen geht und alle zur Theilnahme hinreißt. Nationalfeste! — welche den Blick über die Engen der Heimath hinaustragen bis zu den Gränzen des Vaterlandes, höheren Richtungen den Boden bereiten, den Pulsschlag beschleunigen und die Engbrüstigkeit aufheben! — — Nationalfeste!*)

9) Entwickele und stärke die Körperkraft deiner Zöglinge!

Dieses ist die letzte Mahnung. Wir geben sie, nicht nur, weil die alten Deutschen sich durch große Körperkraft, gewandte und schöne Leiber auszeichneten, sondern weil das Vaterland, sobald Zeiten der Noth und

*) Mit welcher Begeisterung würde Diesterweg den 2. September, den 18. Januar (1871) feiern!

Gefahr sich nähern, vorzugsweise die leibliche Stärke seiner Söhne in Anspruch nimmt, weil geistige Bildung allein ein einseitiges Ding ist, weil keine Nation als solche große Thaten thun kann ohne physische Stärke.

„Wer frisch umherspäht mit gesunden Sinnen,
Auf Gott vertraut und die gelenke Kraft,
Der ringt sich leicht aus jeder Fahr und Noth;
Den schreckt der Berg nicht, der darauf geboren.“

Gesundheit, Frische und Stärke der Glieder ist nicht bloß ein persönliches Gut, es ist ein vaterländisches. Um des Vaterlandes willen muß man seine Jugend groß und stark machen. Darum war der Gedanke der Einführung einer deutschen, nationalen Turnkunst ein großer, erhabener Gedanke. Der Gedanke der Schönheit allseitiger Entwickelung und Bildung um ihrer selbst willen oder an und für sich ist auch ein richtiger; aber der Jüngling verfolgt gern objective Zwecke, und die Mahnung, seinen Leib zu üben und zu stählen um der einstigen tüchtigen Wirksamkeit willen, wirkt tiefer. Sich zum tüchtigen deutschen Manne zu bilden, ist ein Gedanke, der keinen edlen Jüngling kalt läßt. Daß dazu ein getüchtigter Leib gehört, weiß er selbst. Folglich neben der geistigen Ausbildung Leibesübungen, Gymnastik, Turnkunst! Geistesbildung ohne Körperbildung ist Unding und Chimäre, Irrthum und Wahnsinn, heilloser, in seinen Erfolgen höchst verderblicher Irrthum! Denn des Menschen Existenz ist nicht eine Zweiheit, sondern Einheit, er lebt jeden Augenblick als Geist und Leib zugleich, in der sinnlichen wie in der geistigen Welt, überall nicht nur als menschliches, sondern auch als bürgerliches Wesen; sein Sein mag von verschiedenen Fäden durchzogen oder gebildet werden, aber es ist nur ein Gewebe. Den Körper vernachlässigen heißt: den ganzen Menschen vernachlässigen, sein ganzes Dasein verpfuschen, verkrüppeln, verderben. Die Philosophie ist längst von dem Dualismus zurückgekommen; wie lange soll er denn in der Pädagogik noch spuken? Hat der Gedanke und ihm gemäß die Praxis (denn die Praxis richtet sich nach dem Denken), für Zweierlei, für zweierlei Leben, sogar in mehrfachem Sinne (Mensch und Bürger — Staat und Kirche — Erde und Himmel u. s. w.) erziehen und bilden zu wollen, nicht Verkehrtheiten genug angerichtet? — Wir kommen, wie auf allen Gebieten des Lebens hoffnungsvolle Erscheinungen verheißen, von diesem Spalten und Entgegensetzen dessen, was nothwendig zusammengehört, weil es wesentlich Eins ist, zurück. Allmählich werden wir die Früchte dieses Fortschrittes genießen, wenn wir sie vorerst auch nur in Gedanken erzeugen können, indem wir die Richtigkeit des Principes zu begreifen suchen. Die Vereinigung der Leibesgymnastik mit der des Geistes zu derselben Zeit und in denselben Anstalten ist eine praktische Frucht der korrigirten Theorie.

Je mehr die Jugend in der Natur lebt, je weniger sie zu sitzen, zu lernen hat: desto weniger bedarf es einer besonderen Gymnastik mit künstlichen Apparaten. Je mehr dagegen, wie in großen Städten, die Jugend von der frischen, freien Natur entfernt lebt; je mehr sie zu lernen und zu studiren hat: desto nothwendiger werden Anstalten zu Leibesübungen aller Art. Möchten die Worte des Königs Ludwig von

Baiern — Gott gebe es — überall auch nur noch von der Vergangenheit gelten:

„Wie? Gymnasium nennen die Menschen die Stätte,
Wo die Jugend versitzt, ach! wo der Körper verdirbt!
Den Ort, wo er wurde geübt, bezeichnet der Name.
Bei den Hellenen war That; aber wir reden davon."

Es wird eine Zeit kommen, in der man es nicht mehr begreift, daß es möglich war, in dieser Beziehung — nichts zu thun. Diese Zeit hat angefangen. Gehen wir auf dieser Bahn weiter.

Auf Dörfern und in kleinen Städten sucht eine gesunde Jugend selbst Uebungen mancherlei Art, wie die Jahreszeiten es erlauben. Hier lasse man sie ohne Aengstlichkeit nur gehen! (Il ne faut pas tyranniser leurs jeux: Il faut, que les jeux soient parfaitement libres, l'enfant ne s'y intéresse que médiocrement, et ils ne développent guère ses idées etc.) In der Natur lernt die Jugend wenigstens eben so viel wie in der Schule, und leicht für das Leben noch mehr. Mit der Mahnung, im Leben zur Natur zurückzukehren, ist es nicht genug; man muß auch in die Natur zurückkehren. Das Leben in ihr wehrt der Entstehung pestartig um sich greifender Jugendsünden, wehrt der geistverwüstenden Lesesucht, der Spielsucht und anderen Leidenschaften, welche die Jugend um die Jugend betrügen. Nationalfeste und Turnspiele! „In jedem Turnspiele regt sich eine Welt. So machen Turnspiele den Uebergang zum größeren Volksleben und führen den Reigen der Jugend. In ihnen lebt ein geselliger, freudiger, lebensfrischer Wettkampf; hier paart sich Arbeit mit Lust, Ernst mit Jubel; da lernt die Jugend von Klein auf gleiches Recht und Gesetz mit einander halten, da hat sie Brauch, Sitte, Ziem' und Schick in lebendigem Anschaun und Ueben. Frühe mit und unter seines Gleichen leben ist die Wiege der Größe für den Mann; jeder „Einling" verirrt so leicht zur Selbstsucht, wozu ihn die Gesellschaft nicht kommen läßt; auch hat er keinen Spiegel, sich in wahrer Gestalt zu erblicken, keine Richterwage seiner Kraftvermehrung, seines Eigenwerthes, keine Schule für den Willen und die That." (Jaeger, die Gymnastik der Hellenen.)

Mit unbegreiflicher Verblendung (dieses muß auch jetzt noch manchen Deutschen gesagt werden) für die Vorzüge des Eigenthümlichen fremder Nationen und mit Blindheit gegen die Herrlichkeiten des eigenen Landes hat der Deutsche Jahrhunderte lang geurtheilt, gelebt und gelernt. Mit dem trivialen Sprüchwort: „es ist nicht weit her", verwirft er das Nächste und adelt das Fernste. Wenn es daher auch in einer Hinsicht zu rühmen ist, daß er sich alle Wissenschaften und Sprachen der Welt aneignen möchte, so bleibt es doch sehr tadelnswerth, daß er seine Nation und was ihr angehört, nicht gehörig schätzen lernt. Die todten Sprachen fremder Völker nennt er klassische, die Studien ihrer Werke klassische Studien, ihre Geschichte ist ihm klassisch, nur das Alterthum ist klassisch; die eigene Sprache aber erscheint oder erschien ihm barbarisch, und mit ihr sich abgeben, trivial und gemein. In gleichem Wahnsinn hat er fremdes Recht auf den vaterländischen Boden verpflanzt, und alt-germanische, freie Institutionen in der Fluth der Zeit unter-

gehen lassen. Aber die Verkehrtheit dieser Richtung wird nach und nach immer mehr erkannt; immer mehr als Unsinn erkannt, das Heil der deutschen Nationen von den Griechen und Römern entlehnen, die Humanität vorzugsweise oder gar ausschließlich in dem Studium der Alten oder gar formal in der Philologie suchen zu wollen. Eine neue Aera wird beginnen, wenn die Ueberzeugung von dieser Verkehrtheit allgemein geworden, wenn es dem Deutschen keinen Ruhm mehr bringt, die lateinische oder griechische Sprache besser zu verstehen als die Muttersprache. Oeffentliche Feste, durch welche deutsche Gesinnungen erweckt werden sollen, noch durch lateinische Reden zu feiern, oder deutsche Männer und Frauen (sogar Prinzessinnen!) mit lateinischen Oden zu begrüßen, wird man dann für das halten — was es ist, für — Barbarei.

Daß ein und derselbe edle Geist in allen Provinzen und Staaten Deutschlands herrsche, mit einem Worte deutscher Geist, ist der Wunsch jedes Patrioten. Denn da Deutschland nur eine schwache politische Einheit beschieden ist, — 1851 —, so müssen wir um so mehr an der Einheit im Geiste festhalten, und über die Besonderheiten alles Allgemeine erheben. Dieses Allgemeine besteht aber nicht bloß, wie behauptet worden, in der Wissenschaft — sie macht eine Seite der Entwickelung des deutschen Geistes aus —, sondern in der Gesammtheit aller Eigenschaften und Richtungen, welche für eine Wirkung der Lebendigkeit nationaler Entwickelung gehalten werden müssen. Hat irgend eine europäische Nation die Anlage zu viel-, vielleicht allseitiger Thätigkeit: so gewiß die deutsche. Wir wünschen ihr daher Befreiung von jeder Art von Beschränkung, damit sie auf dem Wege wahrer Civilisation fortschreite mit Jünglingsbegeisterung und männlicher Kraft, mit „Jugendbegeisterung und Altersweisheit“.

Deutsches Nationalgefühl, deutsches Einheits-, deutsches Ehrgefühl! Es hat uns lange gefehlt, es fehlt uns zum Theil noch. Was für Unheil ist dadurch in der Vorzeit über uns gekommen! Wer den Inhalt des Wortes „Bürgerkrieg“ kennt, weiß, worauf ich hindeute. Nirgends in der Welt ist das Gefühl der Nationaleinheit so schwer zu entwickeln und rege zu erhalten, als unter uns. Natürlich, die vielen Staaten, die Mannigfaltigkeit der Gesetzgebung, Verwaltung, Verfassung, Richtung in dem einen Vaterlande — ist es ein Wunder? Nationaleinheit und politische Einheit fördern einander wechselseitig. Jede energische Regierung fördert die Interessen ihres Gebietes, und selbst die deutschen Universitäten nehmen mehr und mehr den Charakter der Landesuniversitäten an. Darum haben auch sie nicht mehr den Einfluß auf die Entwickelung und Befestigung der Nationaleinheit, den sie früher ausübten. Es kommt dazu, daß sie aufgehört haben, die einzigen Mittelpunkte der Bildung zu sein. Die Bildung hat angefangen, mehr und mehr in der ganzen Nation zu sein. — Unleugbar ein großer Fortschritt. Alle Einrichtungen, Strebungen, Institutionen, wie z. B. der Zollverband, der Verein deutscher Naturforscher u. s. w., welche das Gefühl der Einheit der deutschen Nation wecken, wecken zugleich die Hoffnung einer lebendigeren Zukunft. Da die Einheit Deutschlands nicht in der politischen (1850!) liegt, so müssen wir sie in anderen Einheiten, in der Einheit der Erziehung und Bildung, in der Einheit des deutschen Charakters und des deutschen Gefühls suchen. Ich lasse diese, vor 6 Jahren

(1844) geschriebenen Sätze auch jetzt noch, 1850, stehen. Dieselben sprechen auch jetzt noch nicht nur meine Ueberzeugung aus, sondern sie sind auch in dem, was sie über den Mangel der politischen Einheit in Deutschland sagen, auch jetzt leider noch wahr, und wer ist weise genug, um vorauszusagen, was für Geschicke dem Vaterlande in dieser Beziehung bevorstehen! Der Einzelne kann in der Regel nichts weiter dabei thun, als daß er in seinem Kreise dazu mitwirkt, daß das eine, gemeinsame Vaterland zur Einheit, Stärke und Selbstständigkeit gelange! Das kann aber auch Jeder!*)

Ich schließe diese Bemerkungen und Winke — mehr gebe ich nicht — mit einem allgemeinen Gedanken.

Das Christenthum ist eine Weltreligion. Es kennt keine Völker, keine Nationen. Es ist für alle Menschen in der einen und gleichen Weise.

Aber die Menschen sind nicht abstracte Wesen, sondern Individuen, und neben die Einzel-Individuen reihen sich Völker-Individuen, in welchen das Christenthum eine individuelle Gestalt annimmt. Das ist nicht nur nicht abzuwehren, sondern natürlich, nothwendig und gut. Es giebt eine allgemeine Menschenbildung, eine Nationalbildung und eine individuelle. Die letztere geht uns hier nichts an; sie ist so mannigfaltig wie die Individuen, d. h. unendlich; die allgemeine Menschenbildung wird durch das Christenthum erzielt, die Nationalbildung durch die Mittel, die wir oben angegeben haben. Die christliche und die nationale Bildung sollen und müssen einander ergänzen. Wenn die letztere die Unterschiede der Nationen anerkennt und befestigt, so geht jene über diese Unterschiede hinaus, der gemeinsame christliche Geist hebt die Scheidewand auf und führt alle Nationen zu einer höheren Einheit, so daß in Allen, wenn auch in verschiedener Weise, derselbe göttliche Geist wohnet. „Es sind mancherlei Gaben; aber es ist ein Geist." Das Christenthum ist es also, welches den Gegensatz, den die Vaterlandsliebe setzt, auflöset. Das Christenthum hat es mit dem Menschen als solchem, die Nationalität mit dem volksthümlichen Bürger zu thun.

Nach all' diesem könnte ich noch die Frage: Woran erkennt man es nun in einer Schule, ob in ihr auch der Geist der Nationalität, der Deutschheit, herrsche, aufwerfen und beantworten. Ich könnte die negativen und positiven Merkmale angeben. Aber man braucht den Lehrern auch nicht Alles zu sagen. Hat man die Prämissen gegeben, so können Andere den Schluß ziehen, oder, wovon eigentlich hier nur die Rede, die Anwendung des Allgemeinen auf den besonderen Fall machen. Es ist dieses ein Gegenstand einer interessanten Unterhaltung in einem Lehrervereine, in einem aufstrebenden, der Sache zugewandten, lebendig-thätigen, gründlichen, zusammenhaltenden, — kurz deutschen Lehrervereine. Ein solcher ist ja ein redendes Zeichen einer über das enge Gebiet der Ichheit hinausgehenden Liebe zu gemeinsamem Wirken, zum Besten einer höheren Einheit im Dienste des Vaterlandes. Des thatkräftigen deutschen Lehrers oberste Maxime nennen Schiller's Worte: „Lebe im Ganzen!" — „Immer strebe zum Ganzen!" „Schließ an ein Ganzes Dich an!" —

*) Wer hätte größere Berechtigung zu diesem Ausspruche, als Diesterweg!

Und was wäre nun noch über den großen, reichen, tiefen Gegenstand zu sagen, der uns bisher beschäftigt hat? — Offen zu gestehen, was ich darüber gesagt habe, es befriedigt mich nicht. Ist es die Größe, die Natur des Gegenstandes, welche die Rede darüber zu einer ungenügenden macht; kann man eine Sache vollständig, befriedigend abhandeln, über der man nicht steht, sondern in der man steht, die wir nicht haben, sondern die uns hat? Oder ist vielleicht der ächte Begriff der Vaterlandsliebe an Bedingungen gebunden, die in unserem realen Leben nicht existiren, so daß es ein Unrecht wäre, ihn bei uns vorauszusetzen, ihn zu fordern? (Hat Pestalozzi Recht mit der Ansicht, daß man eine Idee nie vollkommen, ja nicht einmal ganz genügend darstellen könne, und daß derjenige, welcher von sich meine, daß ihm dieses gelungen sei, diese Idee nicht habe?) Wie es nun auch damit beschaffen sein möge, genug, ich fühle den Drang in mir, der gedehnten Darstellung noch eine übersichtliche, an die zeitliche Entwickelung des Menschen sich anschließende anzuhängen.

Der Mensch erscheint als Individuum auf dem Schauplatze der Welt, als ein Ich. Die Ichheit ist ihm an- und eingeboren. Der Trieb der Selbsterhaltung durchdringt ihn. Er ist ein geborener Egoist, soll es sein, muß es sein, zur Sicherung seiner Existenz. Das Kind kennt seinen Hunger, seine Bedürfnisse; daß auch Andere Hunger haben, lernt es später. Folglich sorgt es zuerst für sich allein. Neben diesem unschädlichen, nothwendigen, folglich guten Egoismus soll Anderes gepflanzt, und er soll so weit überwunden oder untergeordnet werden, daß der Mensch fähig wird, seine Ichheit, sein ganzes Dasein für Dinge aufzuopfern, die er für höhere erkennt. Dies ist nur dadurch möglich, daß er größere Ganze, Allgemeinheiten als höhere Dinge auffassen, und sich dagegen als ein Theilchen, als Glied begreifen lernt. Dieser Ganzheiten giebt es mehrere, in die der Mensch nicht auf einmal, sondern allmählich eingeführt werden kann. Auf jeder Lebensstufe ist daher auch der Sinn für das Gemeinschaftliche, das Höhere, der Gemeinsinn ein anderer; er hat immer andere und andere Ziele. Betrachten wir den Verlauf des werdenden Menschen, die Kreise, in die er eingeführt wird, womit der endigen soll, der mit einem Atom, seinem Ich, anfängt, und was dazwischen liegt.

Aus träumerischem Zustande erwacht der Säugling im Kreise der Familie. Gott selbst hat sie gestiftet; ein Mann gehört zu einer Frau zur gegenseitigen Ergänzung, zur Gestaltung einer heiligen Einheit, welche vervollständigt wird durch ein Kind. Eine Familie ist erst ein wahrer, ganzer Mensch. — Wohl ihm, dem jungen Erdenbürger, wenn uneigennützige, aufopfernde Liebe die Glieder der Familie verbindet, wenn jedes seine Obliegenheiten treu erfüllt. Diese schaffende oder erhaltende Thätigkeit zum Besten der Familie, die alle Glieder umfassende Liebe bildet den edlen Familiensinn, den Patriotismus der Familie. — Von Vater und Mutter geht, weil sie auch noch zu anderen Familien gehören, eine das Herz erweiternde Gesinnung auf die Kinder über. Glücklich daher die Kinder, deren Familie zu einem größeren, in Liebe verbundenen Familienkreise gehört und welcher edle Hausfreunde nicht fehlen. Eine solche Familie ist der heilige Heerd der größten Tugenden. Deutschland ist vor vielen anderen Ländern und

Völkern ein, Gottlob! durch edlen Familiensinn, durch häusliche Tugenden gesegnetes Land. Diese bilden die Krone der Frauen, des weiblichen Geschlechtes überhaupt. Ueber den häuslichen Kreis, in dem sie, wenn mit reichem Gemüth und ächter Weiblichkeit überhaupt begabt, die Sonnen sind („Hauses Sonne, Mannes Wonne, Ehrenkrone"), über die Gemeinschaft verwandter Familien geht der Blick weniger Frauen hinaus; noch seltener sind sie thätig für Anderes. Wir fordern es auch nicht von ihnen; wenn sie nur treu und fromm die Kinder erziehen, darin, wie in der hingebenden und aufopfernden Liebe für den Mann, ihren Beschützer, Freund und Herrn („das ächte Weib will einen Herrn"), ihr Glück, ihre Seligkeit finden, „die Mädchen lehren und den Knaben wehren", kurz innige und sinnige, sanftmüthige und treue, noch kürzer deutsche Gattinnen und Mütter sind, einer „Gertrud" gleichen. Doch wir bannen auch, wo ein höherer Geist in einem weiblichen Wesen waltet, ihn nicht in engere Sphären, als zu seiner allseitigen Entwickelung erforderlich sind. Vielmehr gehört es zu den edlen, patriotischen Tugenden der Frauen, wenn sie Zeit, Kraft und Neigung haben, auch für weitere Bestrebungen: für Krankenvereine, Kinderbewahranstalten und ähnliche, dem Wirken im häuslichen Kreise verwandte Bestrebungen thätig zu sein, und wenn sie (was in der weiblichen Erziehung leider so häufig übersehen und nachher, wenn es zu spät ist, von den Gatten so schmerzlich vermißt wird) den Sinn in sich ausbilden, das weitergehende, männliche Streben aufzufassen, anzuerkennen, nach Gebühr zu würdigen und in Hochgefühl sich die Gattin eines Mannes zu wissen, der einen hohen Lebensberuf würdig ausfüllt und der mit seinen Gedanken und Strebungen die Welt umspannt. Denn der häusliche Kreis füllt die Seele des strebenden Mannes nicht aus, darf sie nicht ausfüllen. „Der Mann gehört zuoberst seinem Berufe, der Welt, an, dann der Familie."*) Während das Mädchen ausschließlich im häuslichen Kreise erzogen wird oder auch eine Schule besucht, die aber jedenfalls eine dem Geiste einer erweiterten Familie ähnliche Haltung anzunehmen hat**), wird der Knabe in die öffentliche Schule geschickt, welche die Gemeinde, der Staat gestiftet hat. Er soll für einen Beruf, der seiner Natur nach jedenfalls den häuslichen Kreis überschreitet, er soll für das öffentliche Leben erzogen werden. Unter glücklichen Konstellationen wird er mit Hochachtung und Liebe zu seinen Lehrern erfüllt, er widmet sich mit Fleiß und Anstrengung den Gegenständen ernsten Lernens, er stiftet Schulkameradschaften, er lebt sich aus in wilden Knabenspielen, der Mensch in ihm wird ausgebildet, und er reift so allmählich zum Jüngling heran. Als solcher wählt er sich einen bestimmten Lebensberuf. Wohl ihm, wenn er für edle Thätigkeit in demselben schwärmt! Der große Gedanke des Vaterlandes geht in ihm auf; es erwacht in ihm die Begeisterung, für dasselbe zu wirken. Heil ihm, wenn aus den Kreisen der Männer, in die er tritt, patriotische Gesinnung ihn anweht! Denn nur das im Leben Lebendige wecket Leben, Gesinnungen, Thaten. Zu den edlen

*) „Erst kommen", sagte ein braver Rittmeister, „meine Husaren, dann die Pferde meiner Husaren, dann Frau und Kind, dann ich."

**) Was würde Diesterweg zu den neusten Bestrebungen auf dem Gebiete der „höheren Mädchenschulen" sagen?

stillen Tugenden, welche Vater und Mutter im Kreise des Hauses ihm anerzogen, gesellen sich die Anfänge der öffentlichen Tugenden: Tüchtigkeit im Berufe, Begeisterung für den Ruhm, die Ehre, die Freiheit des Vaterlandes! Mit Hochgefühl vernimmt er die großen Thaten der Vorfahren, erregend wirkt auf ihn die Bewegung der Gegenwart, und hohe Gedanken, in der Zukunft zu verwirklichen, schwellen seine Seele. Er wird Mann, Familienhaupt, Bürger, Patriot. Welche Forderungen machen wir an ihn, welche macht er selbst an sich? Zuerst nennen wir Luther's Wort:

„Ein Jeder lern' seine Lektion,
So wird es gut im Hause stohn!"

Die erste Pflicht gegen das Vaterland ist die nie rastende Arbeitsamkeit. Patriotismus ohne Geschicklichkeit und Tüchtigkeit in seinem Berufe ist ein leerer, wüster Schall. Jeder sorge zunächst für die Seinigen, für eine tüchtige Erziehung der Kinder, die das nachfolgende Geschlecht bilden und die Zukunft sichern, für seinen Kreis, seine Sache! Glücklich ein Land, wie Deutschland, in dem es so viele Männer, auch so viele Lehrer giebt, die kein höheres Interesse kennen, als das edle, tüchtig zu wirken in ihrem Berufe. Alle fremden Pädagogen, die nach Deutschland kommen, müssen dies freudig anerkennen. — Die Sache für die ein Mann lebt, ist zugleich auch die Sache Anderer. Darum schaare er sich mit diesen zusammen! Folglich Association zum Gedeihen des gemeinsamen Lebensberufes! Wie könnte daher Lehrer-Patriotismus bestehen unter denen, die sich von anderen Lehrern abschließen? Wer aber nur an sich denkt, wie könnte der sich associiren? Die Wörter schon widersprechen einander. „Wer sich abschließt, setzt sich wider Alles, was gut ist." Der Gemeinsinn besteht eben überall darin, daß man sich in einem Größeren fühlt, als Glied des Ganzen wirksam ist, sich dem Gemeinsamen unterordnet. Männerfreundschaft, die ihren festen Halt gewinnt durch das gemeinsame Streben nach höheren Dingen. „Lebe im Ganzen!" —

Der Mann ist aber nicht bloß Familienhaupt und Standesgenosse, er ist Bürger seines Vaterlandes. Er glüht für dessen Wohl; das Glück desselben ist sein Glück, die Ehre desselben seine Ehre, die Freiheit desselben seine Freiheit. Es ist ein bezauberndes Wort:

„O Freiheit!
Silberton dem Ohr,
Licht dem Verstand und hoher Flug zu denken,
Dem Herzen Hochgefühl!"

Und mit Recht. Denn die Freiheit ist die Bedingung alles wahrhaften, mannhaften Glücks. Mit ihr hat man noch nicht Alles; aber ohne sie hat alles Andere einen geringen Werth. Denkt euch ein Volk, wohnend auf dem fruchtbarsten Boden, unter dem herrlichsten Himmel, bei dem selbst Wissenschaften und Künste blühen*) — ohne Freiheit,

---

*) „Wissenschaften und Künste blühen — ohne Freiheit" — es ist nur in beschränktem Sinne möglich. Denn die Freiheit ist auch der Lebensäther der Wissenschaften. Böckh hat darüber ein bedeutungsvolles Wort gesprochen:

„Ist Freiheit der Lebensgeist der Wissenschaften auf ihrem eigenen Gebiete (und gewiß ist sie es, nicht allein, weil äußere Beschränkung den Gedanken hemmt, sondern

es ist ein Sklaven- oder gar ein Bedientenvolk; wir verachten es. Nehmet dagegen ein Volk, das unter dem Eispol mit den Bären um seine Nahrung kämpft und acht Monate des Jahres in rußigen Hütten wohnet und von Künsten und Wissenschaft wenig weiß, aber seine Selbstständigkeit und Freiheit gegen innere und äußere Dränger zu erhalten weiß — wir werden solchem Volke vor jenem den Vorzug geben, wir werden es, wollen wir nicht dem ganzen Inhalt der Geschichte Hohn sprechen, wollen wir vielmehr ihre großen Momente in unser Denken und Fühlen aufnehmen, groß und herrlich nennen.

Die Freiheit ist die Gesundheit der Nationen. Was will es bedeuten, wenn ein kranker Mann an einer reich besetzten Tafel sitzt, oder die Erlaubniß zum Genuß von einem Anderen als eine Gnade erflehen muß? Beneiden wir dagegen nicht Alle einen nackten Natursohn, der an einer Baumrinde naget? Die Freiheit ist die Gesundheit des Mannes, die Gesundheit der Nationen. Darum äußert sich auch der Patriotismus der Glieder eines Volkes zunächst in der Erstrebung der Freiheit. Wo sie fehlt, fordert sie der Patriot nicht einmal, sondern immer fort und fort, so lange, bis sie errungen. („Die Politik ist Gesundheitslehre, nicht weil sie Gesundheit geben, sondern weil sie die Ursachen der Krankheit entdecken und oft vermindern kann.“ Dahlmann.)

Mit Bewunderung betrachten wir in der Geschichte den Kampf mancher Nationen um dieses höchste der irdischen Güter durch Jahrhunderte hindurch. Und noch nie wurde ein Volk auf immer ein Sklavenvolk, wenn die Freiheit sein höchstes Gut war. Hundertmal besiegt, zerstückelt, zertreten — immer von Neuem aufgestanden und gekämpft:

---

weil sogar schon die Besorgniß derselben den Gedanken in der Geburt erstickt), so müssen die Wissenschaften, so lange sie selber nicht etwa erschlafft und verderbt sind, aus ihrem inneren Wesen hervor die Liebe einer gesetzmäßigen Freiheit im Leben der ganzen Menschheit auch über das Gebiet der Wissenschaften innerhalb seiner engsten Gränzen hinaus durch unmerklichen Einfluß unbeabsichtigt fördern. — Ein handwerksmäßiger und pedantischer Betrieb jeder Wissenschaft, der in dem Kleben am Einzelnen und in der Erfahrung Gegebenen, ohne Begeisterung und Kraft, Gedanken zu erzeugen, und in der bloßen Ueberlieferung des Hergebrachten für das Gedächtniß besteht, mit einem Worte die todte Wissenschaft, kann kein Leben erwecken, wird also die Geister eher niederdrücken als anregen, und in dem Grade als ein Herrscher, eine Regierung, Gesellschaft oder Anstalt das gelehrte Handwerk, welches zuweilen unter dem Namen gründlicher Gelehrsamkeit empfohlen wird, an die Stelle des lebendigen Wissens setzt, erstirbt die geistige Regsamkeit in dem Volke, welches den Einflüssen einer solchen Bildung nachgiebt. Nur wo alles Einzelne in sein Allgemeines aufgenommen ist, der Stoff in Gedanken verwandelt, der Gedanke mit Begeisterung ergriffen wird, wohnt der Wissenschaft Leben ein, und sie gelangt alsdann durch schöpferische Kraft und Reflexion zu weiterem Fortschritte. Friedrich, der außer der Bildung durch Geschmack das geistige Vorwärtsgehen wollte, tadelt daher in der kurzen Uebersicht der Fortschritte des menschlichen Geistes, welche er der Geschichte seiner Zeit eingewebt hat, an den meisten deutschen Gelehrten, daß sie Handwerker, und an den Professoren der Universitäten außer ihren unfeinen Sitten, daß sie Pedanten seien. Wolf, dessen Schriften er als Jüngling eifrig studirt hatte, ist ihm zuwider, weil er nur Leibnitz'ens System wiederkäuete und weitschweifig wiederholte, was dieser im Feuereifer geschrieben hatte; selbst eine auf das Kriegswesen bezügliche Schrift beginnt er mit den zwar einfachen, aber unübertrefflichen Sätzen: „Was hilft es zu leben, wenn man nur ein Pflanzenleben führt; was hilft es zu sehen, wenn es nur geschieht, um Thatsachen in seinem Gedächtniß aufzuhäufen; was hilft mit einem Worte die Erfahrung, wenn sie nicht geleitet wird durch die Reflexion?“

D'Alembert und Friedrich der Große ꝛc. Akademische Einleitungsrede von A. Böckh. Berlin, bei Veit ꝛc., 1838. Seite 8 ff.

endlich gelingt es, endlich triumphirt die Freiheit. „Der rechte Mann kann bangen, aber nie verzweifeln am Höchsten, am Vaterland.“ —

Von zwei Seiten kann die Freiheit eines Volkes in Gefahr gerathen: von außen und von innen. Die von außen entstehenden Gefahren: Angriffe eines eroberungssüchtigen Volks, sind die am wenigsten gefährlichen. Man kennt den Feind; seine Absichten liegen zu Tage, Niemand wird getäuscht. Alle erheben sich, weil Alle bedroht sind, und der Feind wird zurückgeschlagen. Die Wunde, die er schlug, gleicht nur einer äußeren Verletzung des Körpers. Weit gefährlicher ist die Unterdrückung der Freiheit durch innere Feinde. Sie sind im Innern des Landes, scheinen zu den Unsrigen zu gehören; Macht, Ansehen, Geld kämpfen für sie, heimlich wirken ihre Gifte, feile Knechte nennen die Mitwirkung „Patriotismus“, „deutsche, angestammte Treue“ — — es ist eine innere Krankheit des Körpers, deren Ursachen und Quellen dem Auge sich leicht verstecken, eine Krankheit, welche auf Verdorbenheit der Säfte, fehlerhafte Konstitution, mangelhafte Organisation, unregelmäßigen Lebenswandel hindeutet. Klar wird dem Leser dieser Unterschied zwischen äußeren und inneren Feinden durch einen Blick auf die Geschichte Kurhessens vom Jahre 1807 bis 1813, durch einen Blick auf die Geschichte Spaniens in den letzten 30 (50?) Jahren. Einen furchtbareren äußeren Feind, als Napoleon (I.) war, kennt die Geschichte der letzten Jahrtausende nicht. Und doch war er der wahren Freiheit Spaniens weit weniger gefährlich, als Ferdinand VII. (Christine, Isabella und Don Carlos nach ihm!!) mit seiner Camarilla, der Inquisition, der ganzen Klerisei und allen seinen Knechten. Gefährlich war die Lage Spaniens im Jahre 1808; aber zum Verzweifeln schrecklich nur nach dem Jahre 1815. Doch die spanischen Männer verzweifelten nicht. Trotz Inquisition, Kerker, Verbannung und Tod ihrer Helden hat die spanische Nation sich frei zu machen gerungen; noch kämpft sie für ihre Freiheit. Welches Gut wird dort der Preis sein für die Einäscherung von tausend Dörfern und Städten, für hunderttausend Gefallene, für Millionen Thränen, Wunden und Opfer? Die Freiheit, nichts als die Freiheit. Sie allein ist solcher Opfer werth; denn sie ist das höchste Gut einer Nation; sie ist nicht der Inbegriff alles Glücks, aber sie ist die Bedingung alles Glücks; — aber sie will auch erworben, erkämpft sein; geschenkt wird sie Keinem. So hat Frankreich fünfzig Jahre lang (und länger!) für die Freiheit gekämpft; der List der Hölle ist auch dieses Land von Zeit zu Zeit wieder verfallen, aber immer hat dieses heldenmüthige Volk wieder gesiegt.

Glücklich das Volk, dessen Glieder, von Patriotismus durchdrungen, nach der goldenen Freiheit streben, nach der Verfassung, dem Zustande, der Lage, kurz den Verhältnissen, welche die Gewißheit sichern, daß nicht der Wille eines Einzelnen oder Weniger den Willen und die Geschicke der Nation bestimmen, sondern daß das geschehe, was die Nation will. („In Hinsicht auf die Form nennen wir denjenigen Staat frei, dessen Grundeinrichtungen nur nach einer bestimmten allgemeinen Regel und nur unter Zuthun aller Stände oder Gliedmaßen des Volks verändert werden können.“ Dahlmann.) Dazu bedarf es nichts weniger, aber auch nichts mehr, als daß alle lebendigen Glieder der Nation dasselbe wollen. Welche Macht könnte solcher Entschiedenheit widerstehen!

Glücklich das Volk, in dem der Gemeinsinn, das Nationalgefühl so ausgeprägt sind, daß sie alle in der Nation etwa noch vorhandenen Verschiedenheiten überwinden, dieselben sich unterordnen: Verschiedenheiten der Dialekte, der Lebensweise, der Temperamente nicht nur, sondern auch die tiefer liegenden der Kultur-, der Standes-, selbst der religiösen Verhältnisse. Wo das Nationalgefühl, das Bewußtsein der nationalen Einheit recht stark ist, da beherrscht es alle diese Verschiedenheiten. Die staatliche und nationale Einheit muß der konfessionellen vorgehen. Wie glücklich wäre Deutschland, wenn jedem deutschen Katholiken der deutsche Protestant lieber wäre, als der Katholik irgend eines anderen Landes, — und umgekehrt, wie sich von selbst versteht! Dann würden die Differenzen zwischen den Evangelischen und den Alt-Lutheranern, wie zwischen den römischen und den deutschen Katholiken und alle anderen, großen und kleinen, leider oft so höchst erbärmlichen, gar nicht aufkommen! Alle wären eins in der gemeinsamen lebendigen Theilnahme an den Geschicken des Vaterlandes, Alle vereinigten sich, das Gute, das es besitzt, zu erhalten, und das, was ihm fehlt, ihm zu erringen. Glücklich das Volk, dessen Glieder für Gemeinwohl, Glück und Freiheit des Vaterlandes erglühen! —

Ist nun der Patriotismus der Schlußstein der Entwickelung des Menschen, des Bürgers? Des Bürgers gewiß, aber gewiß nicht des Menschen. Wo bliebe das Christenthum, die Religion der Humanität? Wir müssen weiter gehen. Mögen sehr viele unserer Zeitgenossen, denen wir nicht alle Bildung absprechen können, uns nicht mit ihren Gesinnungen bis zur Gränze des Vaterlandes gefolgt sein, sondern in kleineren Sphären, vielleicht in der engsten des Egoismus, verweilen: wir dürfen nicht stehen bleiben. Wie sich eine Familie zum ganzen Volke verhält, dem sie angehört, so jede einzelne Nation zur ganzen Menschheit. Wie der Familiensinn sich zum Patriotismus zu erweitern hat, so der Patriotismus zum Weltpatriotismus oder besser, wie das Christenthum es bezeichnet, zur allgemeinen Menschenliebe, zum Humanismus. Es spricht in der allgemeinsten Weise: „Du sollst Deinen Nächsten lieben wie Dich selbst!" Das ist, die Gottesliebe mit inbegriffen, das Gesetz und die Propheten.

Es gab eine Zeit, und sie ist noch, („auch 1876?!") wo man meinte, Haß des Auslandes, der Fremden u. s. w. sei — Patriotismus. Die schlechten Wörter: „Ausland, Fremder u. s. w." bezeichnen, wie die noch schlechteren: „Ketzer, Ungläubiger u. s. w.," nichtswürdige, entehrende Ansichten. Sie erzeugen den Nationalhaß, und dieser ist der Vater eines blutdürstigen Ungeheuers, des Krieges. Nein, meine Werthesten! die Liebe zum Vaterlande besteht nicht in dem Hasse gegen Franzosen und Engländer; das ist ein falscher Patriotismus, der dem Vaterlande selbst nur böse Früchte trägt. Der Patriot soll Christ sein, der Patriotismus sich zur allgemeinen Menschenliebe verklären. Wozu wäre denn das Wort gesprochen: „Seid ihr nicht Alle — Brüder?" Wie Gott die individuellen Verschiedenheiten gesetzt hat, daß sie einander ergänzen, einander helfen und heben, so hat er die National-Individualitäten, die Nationen, neben einander gestellt, daß sie einander dienen und einander die höchsten Güter erringen helfen. Das Erste,

was eine Nation der anderen schuldig ist, ist Gerechtigkeit, d. h. Achtung ihrer Eigenthümlichkeit, ihres Besitzthums, ihrer Rechte. Es ist eine negative Tugend, aber schon eine große. In welchem sie sich vorfindet, da kann der Gedanke, ein anderes Volk aus vorgeblichem Patriotismus zu beeinträchtigen oder gar zu unterjochen, oder unterjochen zu helfen, gar nicht vorkommen. Was würde es damit auch gewinnen? Kann aus der Ungerechtigkeit Gutes entstehen? Nimmermehr. Die Sünde ist nicht nur der einzelnen Leute, sie ist auch der Völker Verderben. Leider hat man das Christenthum oft so verstanden, als regele es wohl das Verhalten der einzelnen Menschen gegen einander, nicht aber das der Völker. Leider handelt man hier oft nach den Grundsätzen und Eingebungen des schnödesten Eigennutzes, Patriotismus genannt, verletzt in den höchsten und wichtigsten Angelegenheiten die heiligsten Pflichten, die man doch von dem einzelnen Menschen im engsten Leben verlangt. Heillose Inkonsequenz, Heuchelei und Trug, fruchtbare Mutter eines unübersehbaren Meeres von Unglück, von Jammer und von Thränen! Wie viel des wahren Glückes kann Frankreich gewinnen, wenn es Deutschland ganz unterjocht, und was hätten wir gewonnen, wenn wir halb oder ganz Frankreich uns aneigneten? — Und solch Dichten und Trachten wollte man unter dem hohen Namen des Patriotismus unter uns einschwärzen. Der wahre Patriot hält auf die Freiheit seines Landes gegen äußere und innere Feinde; aber sicherlich wäre er kein Patriot, wenn er an Handlungen der Ungerechtigkeit gegen andere Nationen Antheil nähme. Er wäre dann ein Knecht der wahren Feinde seines eigenen Landes. — Aber er geht weiter, er entwickelt gegen andere Nationen positive Tugenden. Er hilft nicht nur nicht andere Nationen unterjochen, er begünstigt ihr Streben nach Entwickelung und Freiheit, nicht bloß durch heimliche Gedanken (was helfen die?) sondern durch die Zunge, die Hände, die That. „Was Du nicht willst, daß man Dir thue, das thue auch einem Andern nicht. Und was Du willst, daß man Dir thue, das thue auch dem Andern!" sagt ihm ausdrücklich mit dürren Worten der Inhalt seiner heiligen Bücher, schärft ihm durch die erste Regel die Pflicht der Gerechtigkeit, durch die zweite die der Liebe ein. Das ist Christenthum und zugleich — merkt es euch! — wohlverstandener Patriotismus. Die Völker des Erdballs bilden die große Familie der Menschheit, den Baum der Menschheit. Jede Nation ist ein Zweig desselben, ein Organ des Menschengeschlechts. Jede bringt eine Seite desselben zur Darstellung, zur Vollendung; alle sollen sich zu einer inneren, organischen Einheit vereinigen. Gewinnt die eine an wahrem Wohl, so gewinnen alle. Siegt der Despotismus in Spanien in einer Schlacht oder durch Kabinets-Intriguen, es ist eine Niederlage aller Nationen Europa's und der Welt. Der Fortschritt einer Nation ist ein Fortschritt aller. Der wahre Patriotismus vereinigt und verklärt sich zur Freundschaft und Sympathie mit allen freien Nationen der Menschheit. Nicht alle aber sind frei, die ihre Ketten nicht fühlen, oder mit ihren Ketten rasseln.

„Alle müssen in einander greifen,
Eine durch die andere gedeihen und reifen."

Was der Einen fehlt, hat die Andere; die Verschiedenheiten ergänzen einander zu vollkommneren Einheiten. Wir Deutschen haben den Geist,

das Genie, die Wissenschaft, die Theorie, die schöpferische Kraft; unsere Nachbaren, die Franzosen, dagegen den Verstand, das Talent, den Lebenstakt, die anwendende Kraft. Sollen nun beide einander scheelsüchtig ansehen, öffentlich und heimlich einander befehden und hassen, soll die eine Nation den Fortschritt der anderen nach Möglichkeit beeinträchtigen und sie in kriegerischer Stellung bewachen? Gewiß, wir sind der richtigen Meinung, die Franzosen thäten sehr wohl daran, Einiges von uns zu lernen; aber sollten wir nicht auch Einiges von ihnen, von dem Volke lernen können, dessen Blut den Pulsschlag Europa's bezeichnet? Und wenn nicht, wenn nichts von ihnen auf uns zu übertragen wäre, so wollen wir ihnen wenigstens Gerechtigkeit widerfahren lassen und das Gute anerkennen, dessen sie sich erfreuen. Das Gegentheil wäre Taktlosigkeit, Bornirtheit. Es verleitet manche, scheinbar patriotisch gesinnte Lehrer und Erzieher zu der nur allzubekannten, hochmüthigen Kritik, die alles Nicht-Deutsche mit national-egoistischer Gesinnung zu meistern sich herausnimmt; sie leitet die unreife Jugend, ohnedies „schnell fertig mit dem Wort", zu ungemessenen, absprechenden Urtheilen über Personen und Zustände, die jedenfalls über die Sphäre ihres Urtheils erhaben sind; sie, diese verderbliche Manier des Kritisirens und Erniedrigens, bringt die Jugend um den hohen bildenden Genuß, der in der Anerkennung großer Erscheinungen im Leben der Einzelnen und der Völker liegt; sie wird in ihrer Heillosigkeit nur von dem Grade der Selbstsucht übertroffen, die keinen Anderen ohne Schmerz über sich erblicken kann. Weg mit diesem National-Egoismus, dieser sezirenden Kritik, diesem selbstgefälligen bornirten Dünkel aus den Kreisen der Jugend, die, wenn sie sich gesund und frisch entwickeln soll, anzuleiten ist, zu allem Urthümlichen, Gottgeschaffenen, Menschlichgrößen anerkennend und verehrend aufzublicken!

Was die Vaterlandsliebe dem Bürger, die Familienliebe dem Hausvater ist, das ist die allgemeine Menschenliebe dem Christen. Der Mensch ist älter und gilt mehr, als der Bürger, wie der Bürger höher steht, als das Familienhaupt. Darum denke man überall zuoberst und zuerst an die Besserung und Veredlung des Menschen, und durch ihn des Bürgers! Der Deutsche behalte seine Häuslichkeit, seine innere, tiefe Gemüthlichkeit, sein Streben nach dem Idealen; aber er verbinde diese großen und herrlichen Eigenschaften mit der Energie und der Thatkraft! Wir verdanken der Natur große und herrliche Naturanlagen, wir wollen darum unsere Natur nicht ändern; aber fortbilden, entwickeln, ergänzen. Nicht in der Abschließung, nicht in der feindseligen Stellung gegen civilisirte, freie Nationen besteht der deutsche Patriotismus. Dem Egoismus eines Landes entsprießen eben so wenig segensreiche Folgen, wie dem Egoismus einer Familie, und die Nationaleitelkeit ist eben so wenig eine Tugend wie jede andere Art von Eitelkeit. Wir verwerfen sie mit demselben Rechte, mit dem wir die Ausländerei verwerfen.

In solcher Weise vereinigen und verklären sich in demselben Einzel-, Volks- und Menschheitsindividuum die Tugenden des Familienhauptes, des Bürgers, des Menschen, — des Christen: Liebe zu den Seinigen, dem Vaterlande, der Menschheit. Das Christenthum verklärt und veredelt alle Strebungen, Richtungen, Triebe. Je mehr es, das wahre, wohlverstandene, nicht das passive, in leidendem und leidigem Gehorsam bestehende, sondern das im Kleinen und Großen thätige Christenthum,

in die Familien, in die Völker, in die Menschheit bringt, desto näher kommt die Zeit, in der alle Menschen, ungeachtet ihrer Verschiedenheit nach Geschlecht, Stand, Stamm und Nation, sich fühlen und wissen werden als Glieder der einen großen Menschenfamilie, welche ist Gottes.

Nun ist noch ein Wort hinzuzufügen, um zu zeigen, in welcher Weise die Lehrer der Jugend zur Entwickelung wahrer Freiheit beitragen sollen. Vom abstracten Freiheits-Idealismus ist gar nicht die Rede. Derselbe spukt leider noch in vielen deutschen Köpfen. Es mag sein, daß Schiller eine Sorte desselben begünstigt. Sein Leben fiel in die Zeit, wo man an concrete Freiheit nicht denken konnte. „Freiheit ist nur in dem Reich der Träume" wiederholt er oft. Dieses galt in seiner Zeit. Nichtsdestoweniger bleibt Schiller ein Hebel zur Befreiung von engen Schranken in der Jünglingszeit, in welcher der bessere und edlere Deutsche nie aufhören wird zu schwärmen. — Die schlimmere Sorte des abstracten Idealismus ist die, welche sich damit begnügt, hinterm Ofen denken zu dürfen, was man sich zu denken erlauben mag, und die es entweder im Allgemeinen für Vor- und Aberwitz erklärt, klüger sein zu wollen, als die Vorfahren, oder doch die Erlaubniß, seine Gedanken über reale Verbesserungen frei zu äußeren, auf gewisse Stände beschränken möchte. Kein Volk der Welt leidet so sehr an dem abstracten Idealismus, wie das deutsche. Die Wirkungen desselben sind weit schlimmer, als die Folgen provinzialistischer Beschränktheit, mit der sich ein nützliches Wirken im kleinen Kreise recht wohl verträgt. —

Es giebt, wie die Leser sehr wohl wissen, eine äußere und eine innere Freiheit für den einzelnen Menschen. In dem Obigen redeten wir von der ersteren, von einem Zustande, welcher dem freien Raume und der frischen Himmelsluft rings um einen lebendigen Pflanzenkeim herum verglichen werden kann. Derselbe kann sich dann ausdehnen, entwickeln, reifen nach den vom Schöpfer in seine Natur hineingelegten Gesetzen, ungehindert, frei. Ob und wie er sich entwickelt, hängt, außer den oben genannten zwei Bedingungen (Naturanlage und freier Spielraum) von den Kräften ab, die ihn erregen oder nicht erregen, d. h. von Licht, Luft, Wärme, Regen, Bodenbeschaffenheit, Nachbarschaft u. s. w. Aber der freie Raum ist eine unerläßliche Bedingung einer naturgemäßen, allseitigen Entwickelung von innen heraus in die Tiefe, Breite und Höhe.

So auch beim Menschen. Die Naturanlagen verdankt er, gleich der Pflanze, dem Schöpfer. Was der Pflanze der freie Raum der Luft ist, ist dem Menschen die äußere Freiheit, Bedingung einer allseitigen Entwickelung nach den Gesetzen und dem Drange seiner Naturanlagen und nach Verhältniß der übrigen auf ihn einwirkenden Kräfte. Die wesentlichen sind: Vater und Mutter, der Unterricht, das öffentliche Leben, die Religion, oder nach äußeren Einrichtungen benannt: Familie, Schule, Staat, Kirche. Diese Institutionen machen den Menschen, günstig einwirkend, nach und nach innerlich frei, erziehen ihn zur inneren Freiheit, und er vollendet sie durch Selbsterziehung. Die innere Freiheit besteht in der Beherrschung der sinnlichen Triebe und Leidenschaften durch die Vernunft. Wer äußerlich frei ist, ist es darum nicht innerlich, und umgekehrt, — wie bei einzelnen Menschen, so bei

ganzen Nationen, wenn man deren Culturzustand durchschnittlich nimmt. Denn auch in der cultivirtesten, freiesten Nation der Welt giebt es viele innerlich Unfreie, welche von ihren Leidenschaften beherrscht werden. Diese werden im Zaum gehalten durch Polizei- und andere Gewalten. Hier an dieser Stelle erkennen wir, daß die äußere Freiheit der Nationen, wie die innere des einzelnen Menschen ein Ideal ist, dem sich Individuen und Völker mehr oder weniger nähern. Die vollkommensten, glücklichsten kommen ihm am nächsten. Aber es bleibt ein Ideal, d. h. wird wohl nie vollkommen erreicht, ist darum ewig mehr und mehr anzustreben, nämlich das Ziel: äußere Freiheit des Ganzen, innere Freiheit Aller. — Das extreme Gegentheil davon ist: äußere und innere Unfreiheit. Von beiden Verhältnissen zeigt die Geschichte der Vergangenheit und Gegenwart annähernde Beispiele, d. h. die meisten Nationen befinden sich in mittleren Culturzuständen, die Glieder der einzelnen Nationen sind in Betreff der inneren Freiheit sehr verschieden und im Ganzen besitzen sie mehr oder weniger äußere Freiheiten (Mehrzahl!). Aeußere Freiheit ohne innere ist der Zustand einer wilden Horde unter Anführung eines selbstgewählten Häuptlings; innere ohne äußere ist Sklaverei oder Knechtschaft unter einem Despoten, der nach Willkür herrscht. Dieser Zustand ist, wenn nur die innere Freiheit sich fortwährend entwickelt, vorübergehend. Denn die äußere Freiheit ist eine nothwendige Folge der inneren, welche alle Glieder einer Nation durchdringt. Diesen Gedanken haben wir Lehrer uns vorzugsweise vorzuhalten, wenn wir zur freien Entwickelung unserer Nation beitragen wollen. Wir vermehren die Kenntnisse, entwickeln die Kräfte, erziehen zu Religion und Tugend, erhöhen die Bildung — Alles auf dem naturgemäßen Wege freier Entwickelung. Wir haben es mit der inneren Gesundheit des Einzelnen und der Volksjugend überhaupt zu thun. Je allgemeiner diese Eigenschaften und Güter werden, desto mehr reift auch das Volk der äußeren wie der inneren Freiheit entgegen. Jeder liefere dazu in seinem größeren oder kleineren Kreise durch Thatkraft und Energie, kurz durch lebendiges Beispiel seinen Beitrag! Keiner lebe umsonst! Jeder sei wenigstens frei in sich! („Wer das Reich, dessen geborener König Jeder ist, die Beherrschung seiner eigenen Seele, wohl verwaltet und ein Bild des guten Staates in seiner Famlie zeigt, der verbessert die öffentliche Sitte, welche die Trägerin aller freiheitlichen Einrichtungen ist, und bewahrt auch unter einer Despotie ein unverletzliches Gebiet der Freiheit.“ Dahlmann). — Die Entwickelung jedes Menschen und jeder Nation geschieht in Perioden. Es giebt in denselben auch Knoten, scheinbare Stillstände; aber keine wirklichen. Die glücklichste Entwickelung ist die gesetzmäßig stetige, von innen nach außen treibende. Sie kann fortschreiten, ohne daß zugleich die äußere bedeutend fortschreitet. Aber diese Zeit kommt gewiß, und wenn sie gekommen, so reift durch sie um so mehr die innere. Beide stehen in lebendiger Wechselwirkung. Bald ist die Thätigkeit einer Zeit vorzugsweise auf das Erringen äußerer, bald auf die Entwickelung innerer Freiheit gerichtet. So oscillirt auch die Nadel der Cultur zwischen dem idealen und realen Pole. Das Bild der Entwickelung der Menschheit ist keine gerade, sondern eine Spirallinie. Wenn es nur wirklich ein Fortschreiten ist! Daß es dieses im Allgemeinen sei, davon überzeugt uns der Glaube

an die Menschheit. Auch hier, wie überall, macht der Glaube selig! Denn er begeistert den Menschen. Ohne Glauben und Begeisterung ist nie etwas Großes geschehen. Von ihnen gilt „wer da hat, dem wird gegeben". Darum strebe Jeder danach, daß er habe! — Doch ich muß schließen diesen Aufsatz; es ist Zeit. Aber Eins habe ich noch auf dem Herzen, noch nicht gesagt. Oben streiften wir nur mehrmals daran vorbei. Gleich den Kindern, die das Beste bis zuletzt aufheben, habe ich es bei Seite gelegt. Es ist die schönste Perle in dem Kranze deutscher Tugenden, ein Beweis, daß auch der Deutsche göttlichen Geistes ist. „Gott verläßt keinen Deutschen," sagte ich oben mit dem Sprüchworte. Wirklich nicht? Nein, gewiß nicht, denn es ist nicht möglich. (Das Wort Deutscher ist zu betonen!) Und warum ist es nicht möglich? Darum nicht, weil auch der Deutsche einen Keim von Gott als etwas zu seinem innersten Wesen Gehöriges, Substantielles, an oder in sich trägt. Und dieses ist nichts Anderes, als der Trieb, das Verlangen, die Sehnsucht nach der Wahrheit, und zwar nach der absoluten oder objektiven, womit er verbindet die Achtung vor der subjektiven, d. h. vor der Wahrhaftigkeit, kurz die Verehrung der Ueberzeugungstreue. Die ganze absolute Wahrheit wird wohl nie der Menschheit, noch weniger eines Individuums Eigenthum werden; darum hat sich der Mensch an das Streben nach der Wahrheit im lautersten Sinne zu halten. Dieses thut der, der in der Wurzel seines Wesens ein Deutscher ist, und zwar in solchem Grade, daß er sich gezwungen fühlt, selbst den zu achten, der nach seiner Ansicht zwar irrt, in dem er aber Redlichkeit, Wahrhaftigkeit findet. Er kann sich dieses Gefühls gar nicht entbrechen. Eine herrliche, göttliche Eigenschaft! Ich betrachte sie als den eigentlichen Demant in der Brust meiner Landsleute. In ihrer Verehrung sagte ich schon oben, nichts sei dem Charakter des Deutschen mehr zuwider, als Doppelzüngigkeit, Heuchelei, Servilismus, Scheinheiligkeit. „Er meint es doch ehrlich," sagt der gemeine Mann, seine Hochachtung kundgebend und sie fordernd für den, von dem er so spricht, von dem, zu welchem er spricht. Und ein deutsches Kernwort — die Sprache, die Tochter des Geistes, zeugt, giebt Zeugniß von diesem ihrem Vater — besagt: Ehrlich währt am längsten. — Wirf daher alles das, auch in diesem Aufsatze, wie in diesem ganzen Buche, was du nicht für wahr erkennen kannst, über Bord; aber verleugne auch nie die ächte deutsche Tugend: Verehrung der Ueberzeugungstreue! — Sie ist die wahre Quelle der Gerechtigkeit gegen den Nächsten, macht, trotzdem, daß man an der eigenen Ueberzeugung vom Rechten und Guten mit Leib und Seele hängt, feindselige Beschränkung der Rechte des Individuums, Intoleranz und Feindschaft verschiedener Konfessionen gegen einander unmöglich, und will den Fortschritt im Einzelnen und Ganzen nur auf dem friedlichen Wege der Um- und Fortbildung der Meinungen und Ansichten erzeugen. Nichts fordert der seiner inneren Ueberzeugung Getreue vom Anderen, was er ihm nicht auch gewährt; was er ihm gewährt, fordert er aber auch von ihm. Der auf dem Wege der Prüfung und Untersuchung in ihm gefestigte Gedankengehalt ist ihm ein Heiligthum, theurer als das Leben, und nicht feil um die Schätze der Welt, er kann nicht von ihm lassen, er besitzt in ihm sein eigenes Ich; und, dieses wissend, wie man nur etwas weiß,

übt er Gerechtigkeit gegen den Anderen, der seines Gleichen ist, d. h. Humanität. Es ist zwar eine negative, aber eine hohe Tugend, eine Frucht des beglückenden Glaubens an die Menschheit und den endlichen allgemeinen Sieg des Guten. Gesellt sich in dem Individuum, in dem sie zum Leben gekommen, zu ihr noch die andere, positive, die wir mehrmals mit dem Worte ausgesprochen: „Lebe im Ganzen!“ oder „Strebe zum Ganzen!“, so ist die Vollendung des Menschen gesichert. —

So weit der Meister. — Einzelheiten hinzuzufügen, etwa wie Nationalfeste in Deutschland zu feiern und welche Tage zu denselben zu wählen sind, erlasse mir der geneigte Leser. Statt derselben führe ich, gleichsam als Commentar zu dem Obigen, einzelne Aussprüche Diesterwegs an, die zeigen, von welchem Geiste der deutsche Lehrer durchdrungen sein, in welchem Geiste er handeln muß, wenn er seine deutschen Schüler zu wahrem Patriotismus und ächter Vaterlandsliebe erziehen will.

„Wer sich in der Hand des Ewigen weiß und von der Ueberzeugung durchdrungen ist, daß Gott die Geschicke der Menschheit regiert, der ist getrost. Treu seiner Pflicht wirkt er in dem ihm angewiesenen Lebenskreise; was er zur Verbreitung des Lichtes beitragen kann, er thut es mit Lust; ergriffen von der Idee des Gemeinsinns, denkt er zuerst an andere, dann an sich; er weiß, daß er, indem er für andere wirkt, auch für sich thätig ist; er sieht in sich schon die Morgenröthe der besseren Zeit; darum beschleicht ihn auch kein Zweifel über die Gewißheit des endlichen Sieges des Lichts.“ —

„Wem das Bewußtsein des Sieges der Falschheit und Gleißnerei das Blut nicht rascher durch die Adern treibt und seinen Entschluß, im Dienste der Wahrheitsliebe und Herzenslauterkeit treu zu verharren, nicht kräftigt; wer nicht mit brennendem Eifer und glühender Wißbegier an das Lesen eines neuen Werkes, an die Bearbeitung einer wissenschaftlichen Aufgabe geht; wer nicht Sinn hat für die unendliche Schönheit und Erhabenheit der Natur und ihre ewigen Gesetze; wer seinen Muth nicht belebt fühlt bei dem Gedanken an die Bedeutsamkeit des geistigen Lebens, der Tugend und Sittlichkeit geweiht; wer bei dem Gedanken an die Vereinigung mit Gleiches anstrebenden Freunden die Glut der Begeisterung nicht fühlt; wer keinen Sinn dafür hat, in dem Streben nach möglichst vielem, verbunden mit der Genügsamkeit mit möglichst wenigem, wenn es sein muß, sich den lebendigen, das Leben still fortbildenden Kreisen beizugesellen; wem die Rührung der Andacht nicht das Auge mit Thränen füllt; wer nicht in heiligem Eifer sich den großen Zwecken der Selbst- und Menschenveredlung widmet — der lebt das wahre Leben nicht, dem sind die großen Ziele der Vollkommenheit des eigenen Selbst und des Menschenlebens nicht aufgegangen, der ist kein lebendiger Zweig an dem ewig grünenden Baume des wahren Lebens.“

„Die Zeit ist, wie eine mächtige Zerstörerin, so auch eine mächtige Baumeisterin. Vertrauen wir ihr! Sie steht unter der Leitung eines mächtigen Meisters. Ohne den festen Glauben an ihn, möchte man manchmal wohl verzagen. Aber er hält aufrecht und verhütet, daß man fällt und sinkt. Das Zeitwesen, Mensch genannt, soll in die Zeit Samen streuen und warten, bis die Zeit den Keim entwickelt. So lange die

Welt steht und die Zeiten existiren, ist noch kein fruchtbarer Keim unentwickelt geblieben, oder die kommenden Zeiten werden ihn befruchten. Nur das Nichtige geht unter. Ein großer, festmachender Glaube!"

„Was anderen heilig ist, ist uns kein Gegenstand des Spottes, nicht einmal der Gleichgültigkeit; man muß dem Nebenmenschen, dem Bruder, keine Veranlassung zum Aergerniß oder zum Anstoß geben."

„Charakter (versteht sich individueller Charakter) entsteht nur durch Anstrengung der Kräfte, durch Heraustreten und Herausarbeiten der eigenen Natur, durch Uebung im Selbstdenken, durch strengen Dienst im Gehorsam gegen vernünftige Gesetze, entsteht nur, um es mit wenigen Worten zu sagen, durch geistige und leibliche Zucht und durch Arbeit."

„Mangel der Ehrfurcht vor großen Dingen und Menschen ist allezeit ein Charakterzug geistiger Armuth und Verkommenheit."

„Die äußere Freiheit kann geschenkt werden, die innere nicht. Sie will durch selbsteigene Anstrengung erworben (errungen) werden."

„Kein Mensch vermag sich dem Einfluß seiner Umgebung zu entziehen, jeder ist ein Produkt seiner Zeit. Für den denkenden Menschen entsteht daraus die Aufgabe, nach dem Verständniß seiner Zeit und seiner Umgebung zu streben, die Gegenwart aus der Vergangenheit und den in der Gegenwart activen Factoren (Menschen und Dingen) zu begreifen."

„Die Ideen, die das würdige männliche Leben überhaupt beleben müssen, sind: der Hochgedanke der Tugend und Pflicht, die Ausbildung des Berufskreises, dem man sich gewidmet hat, und die Fortentwickelung der allgemeinen Zustände der Nation oder der Menschheit überhaupt. Ohne den ersten fehlt dem Dasein des Einzelnen die Würde, und Gemeinheit der Gesinnung und Richtung tritt an deren Stelle; ohne den zweiten ist kein tüchtiges, edles Streben des Mannes möglich; ohne den dritten kann wohl energische Tüchtigkeit im engeren Kreise bestehen, aber ohne ihn fehlt dennoch dem Streben die höchste, allgemeinste Beziehung. Wer von ihnen gehoben und beseelt wird, lebt ein Leben in Ideen; wer sie entbehrt, ist ein ideenloser Mensch."

„Es giebt nur eine Wahrheit, d. h. alle Wahrheit stimmt mit einander überein. Nicht auf dem einen Gebiete menschlicher Erkenntniß ist wahr, was auf dem anderen falsch ist. Aller Inhalt des Wissens, Glaubens und Fürwahrhaltens muß daher in Uebereinstimmung und Einklang gebracht werden. Also verlangt es die höchste Gabe des Menschen, die Vernunft. Alle wirkliche Wahrheit ist daher vernünftiger Art, und was nicht vernunftgemäß ist, ist auch nicht wahr. Der Mensch, in seiner höchsten Potenz ein vernünftiges Wesen, kann daher auf alles verzichten, nur nicht auf seine Vernunft." —

„Wahrhaft innerliche Erziehung geht nur von einem wahren Erzieher aus. Allenthalben und ewig ist es die Hauptaufgabe bei allen Bestrebungen für die Erziehung des Volkes, daß ihm in seinen Lehrern wahrhaft erzogene Menschen gegeben werden."

„Behandle deinen Zögling als ein unfreies Wesen, das in frühen Jahren durch Beispiel, Sitte und Gewöhnung zum Rechten und Guten angeleitet, später mit Bewußtsein durch Unterricht zum selbstständigen Denken und zur sittlichen Freiheit erzogen werden soll, und zwar weniger durch Unterricht und Bildung als durch Sitte und Beispiel."

„Nationalerziehung ist nur da möglich, wo die Nation eine geschlossene, compacte Einheit bildet.“

„Ein ernster, fester, männlicher, unwandelbar an seiner Ueberzeugung hängender Charakter ist die Blüthe der genossenen liberalen Erziehung.“

„Die deutsche Erziehung hat mit der Politik nichts zu schaffen, am wenigsten mit der „hohen Politik“. Politische Erziehung ist Tendenzerziehung, also keine rein-menschliche, was sie sein soll.“

„Wer die Freiheit will, muß die Ordnung wollen; wer die Ordnung will, muß die Achtung des Gesetzes wollen; wer die Achtung des Gesetzes will, muß die Erziehung zur Achtung des Gesetzes, muß die Erziehung in Achtung und Ehrfurcht vor dem Erzieher wollen. Wer unter jener Bedingung diese Dinge nicht will, der weiß nicht, was er will. Je freier der Staat, desto strenger muß die Erziehung sein.“

„Je freier die Erziehung ihrem Wesen und Ziele nach ist, desto strenger muß man halten auf Gehorsam, Anstrengung und sittliche Haltung. Eine in solcher Weise, in strenger Zucht in und zur Freiheit erzogene Jugend wird ebenso wenig in Willkür und Zügellosigkeit ausarten, als in das den Mann entehrendste Laster des Servilismus versinken.“

„Das Leben verlangt Gerechtigkeit, Wohlwollen, bürgerliche Gleichheit, Eintracht; folglich verlangt die Erziehung für's Leben Erziehung zu diesen Eigenschaften.“

„Je mehr die altbestehenden Verhältnisse sich lockern, je mehr das Pietätsverhältniß abnimmt, je freier die Lebensformen werden; desto strenger muß die Erziehung sein.“ —

Verzeichniß

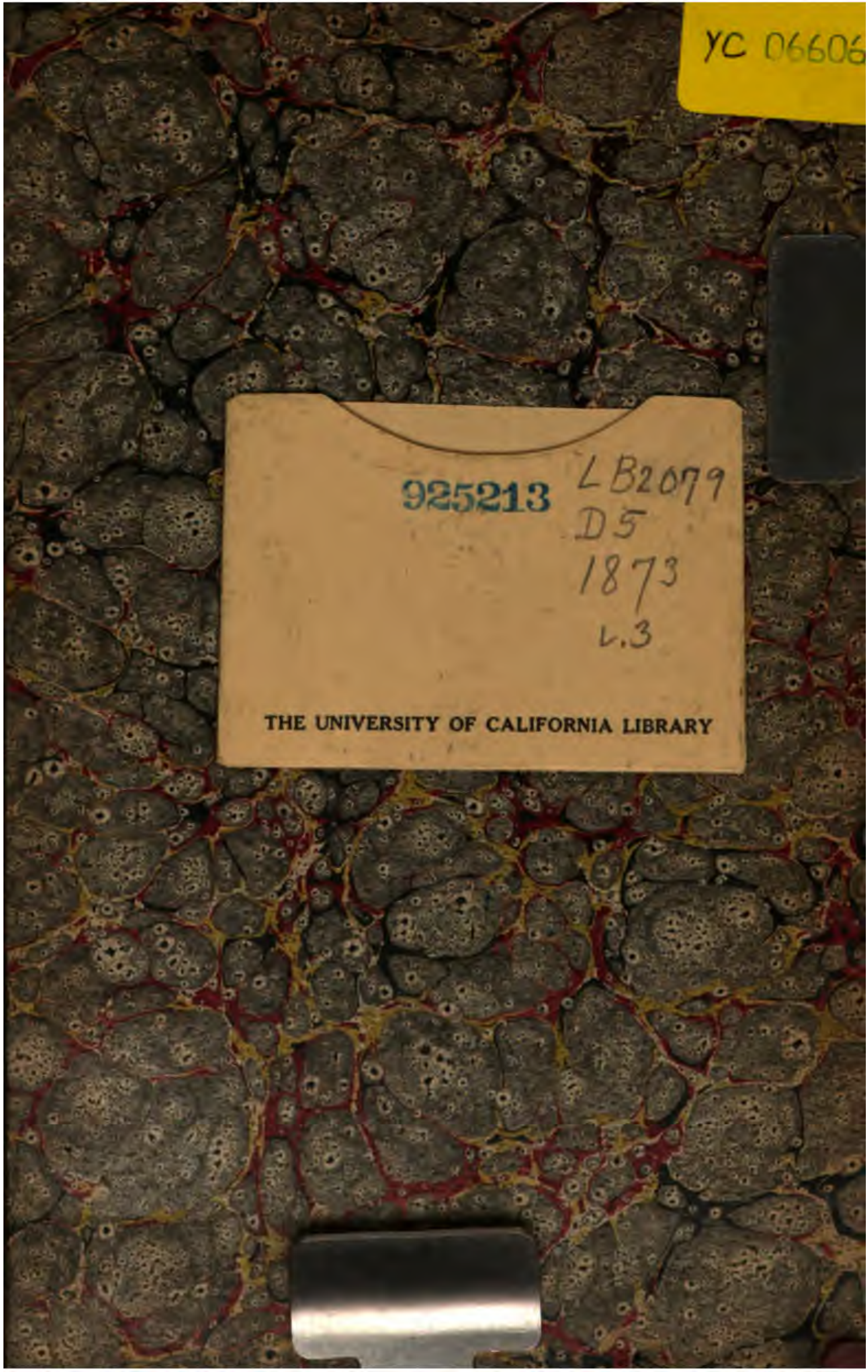
der in diesem Bande genannten Schriftsteller.

Die Ziffern bezeichnen die Seitenzahlen.

Gesammt-Uebersicht
des ganzen Werkes.

Druck von G. D. Bädeker in Essen.




YC 06606
925213
LB2079
D5
1873
v.3
THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

